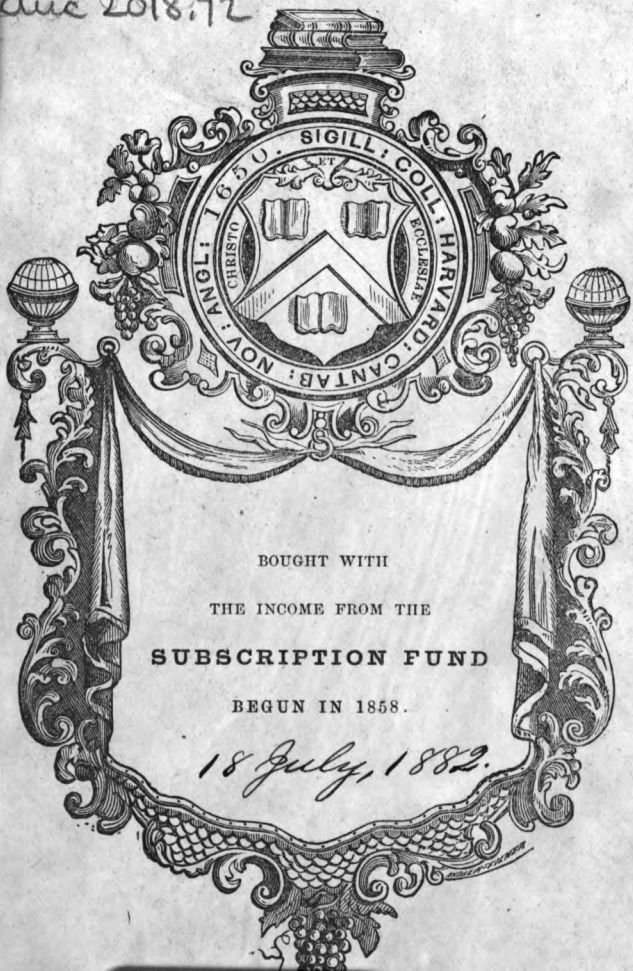


WIDENER



HN L9MI 0

due 2018.72



BOUGHT WITH
THE INCOME FROM THE
SUBSCRIPTION FUND
BEGUN IN 1858.

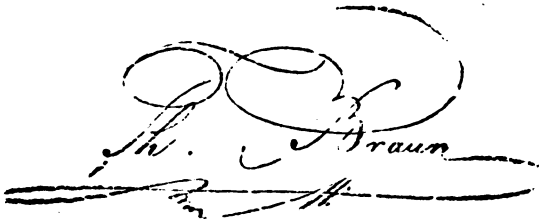
18 July, 1882.



COURS
THÉORIQUE ET PRATIQUE
DE PÉDAGOGIE
ET DE
MÉTHODOLOGIE.

DÉPOSÉ. — TOUS DROITS RÉSERVÉS.

Tous les exemplaires sont revêtus de la signature de l'auteur.



A handwritten signature in cursive script, reading "H. Braun". The signature is written in black ink on a white background. It features large, flowing loops and a long horizontal flourish at the bottom. The name "H. Braun" is clearly legible within the script.

6

COURS
THÉORIQUE ET PRATIQUE
DE
PÉDAGOGIE
ET DE
MÉTHODOLOGIE

PAR
Thomas
TH. BRAUN

PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE ET DE MÉTHODOLOGIE A L'ÉCOLE NORMALE DE L'ÉTAT A NIVELLE,
CHEVALIER DES ORDRES DE LÉOPOLD, DU CHRIST DU PORTUGAL ET DE L'ÉTOILE POLAIRE
DE SUÈDE, RÉDACTEUR EN CHEF DU JOURNAL L'ABEILLE.

Ouvrage adopté par la Commission centrale de l'Enseignement primaire
et couronné par la Société élémentaire à Paris.

TROISIÈME ÉDITION
CONFORME AU PROGRAMME OFFICIEL.

TOME PREMIER

5
LIÈGE
H. DESSAIN, IMPRIMEUR-LIBRAIRE,
RUE TRAPPÉ, N° 7.

—
1872

~~VII, 1555~~

Fduc 2018.72

JUL 18 1872

Subscription funds.

(I. - VII.)

APPROBATION.

—

Imprimatur.

Leodii, 5 julii 1872.

J.-C. WARBLINGS, VIC. GEN.

Dédié

Aux Instituteurs belges.

INTRODUCTION.

Aux Instituteurs primaires.

Vous avez une bien belle mission, instituteurs primaires, vous qui êtes chargés de surveiller et de guider les premiers pas de la jeunesse; elle est sublime l'œuvre confiée à vos soins. Votre existence s'écoule au milieu d'enfants vifs et joyeux; chaque jour vous voyez se réaliser et s'accroître les espérances que vous avez fondées sur ces petits êtres; enfin, après avoir consciencieusement rempli votre devoir, lorsque vous êtes parvenus à cultiver l'esprit et le cœur de vos élèves, lorsque les semences confiées par vous à un sol fertile ont produits des fleurs et des fruits, vous puisez votre récompense dans cette idée consolante : « C'est mon œuvre, que j'ai achevée avec l'assistance de Dieu; c'est le produit de mon travail, de mes soins, de

» ma fidélité, de mon dévouement et de ma patience (1). »

A tous ceux qui se dévouent au triomphe de la vérité et de la vertu, il n'est pas donné de voir ainsi leur œuvre se développer sous leur main.

Vous êtes les instituteurs du peuple ! dans ce peuple, dans cette naissante génération repose la force de la société, et c'est vous qui êtes appelés à lui donner l'éducation et l'instruction !

De quelle prospérité serait appelé à jouir un pays dans lequel, sous ce double rapport, on négligerait ceux qui forment la grande majorité de la nation ?

Et cependant, mes honorables confrères, votre position dans la société n'est guère brillante. Un bien petit nombre d'esprits d'élite comprennent votre dévouement, partagent votre enthousiasme pour l'intérêt le plus puissant de l'humanité. Vous pourriez vous laisser aller au découragement, attacher moins d'importance à votre mission, vous en dégoûter peut-être. Permettez-moi de vous adresser quelques paroles pour relever vos courages en vous rappelant l'étendue et la dignité de votre ministère.

Tout homme est susceptible d'éducation ; il a droit à l'éducation comme il a droit à la vie. Nul ne peut remplir d'une manière convenable ses devoirs comme individu ou comme membre du corps social sans un certain degré de développement des facultés, sans l'acquisition de diverses connaissances. Sans éducation et sans instruction, l'homme reste incapable de comprendre sa destination et les rap-

(1) B. G. Denzel.

ports qu'il doit avoir avec les autres créatures. Négliger l'éducation, rester en arrière dans cette voie, c'est nuire à l'homme en particulier et à la société en général. Au contraire, plus l'État contribue à rendre raisonnables et bons les membres de la société, plus il augmente le nombre de ses citoyens instruits et vertueux, plus il travaille au bien-être de la nation.

Là seulement où règnent des mœurs pures, où domine le sentiment religieux, où fleurissent les sciences et les arts, où le peuple est animé de l'amour de l'ordre et du travail, là seulement on trouve la prospérité et la vraie nationalité.

Tous les moyens employés pour lutter contre la misère resteront infructueux aussi longtemps que l'on n'opposera pas une bonne éducation comme une digue puissante aux sources de cette misère : l'ignorance, la paresse, l'absence enfin de toutes les vertus, ces colonnes inébranlables de la prospérité.

Or, l'enfance est à la société, ce que le printemps est à l'année, ce que les fleurs sont aux richesses et aux pompes de la nature, ce que l'espérance est aux sentiments qui agitent le cœur de l'homme. Il faut donc assurer avant tout l'éducation de l'enfance, sur laquelle repose l'avenir de la société.

« On peut dire avec vérité que c'est l'Église qui a conçu le premier dessein et jeté les premiers fondements des écoles d'enseignements primaires. Les conciles avaient voulu que dans chaque diocèse une école pour les enfants fût établie auprès l'évêque ; et l'un des premiers dignitaires de chaque église, chargé de surveiller leur instruction, s'honorait de titre d'*Ecolâtre*, attribué à ses modestes et nobles fonctions. Les pasteurs secondaires se réglaient

naturellement sur cet exemple dans les diverses résidences où les attachait leur ministère, en sorte que dans tous les lieux où la Religion donnait un pasteur au peuple fidèle, elle assurait en même temps un instituteur à l'enfance. »(1)

D'illustres princes, des gouvernements éclairés, animés de l'esprit de zèle et de sollicitude pour l'éducation, ont reconnu qu'il ne suffit point de créer à grands frais des établissements scientifiques ; qu'il est indispensable à la prospérité et au bien-être général du pays, de se ménager les moyens de donner au peuple, aux classes inférieures, une éducation et une instruction convenables.

A ce point de vue, et attendu qu'un grand nombre de citoyens n'ont ni les connaissances, ni les moyens nécessaires pour appeler leurs enfants à jouir de ce bienfait, l'État a fondé des établissements dans lesquels il est loisible à tout père de famille de procurer à ses fils un degré suffisant d'instruction. L'État a pris les mesures propres à débarrasser de toutes entraves l'accès ouvert par lui à la formation de l'intelligence et du cœur. Il n'a pas reculé devant l'énormité des sacrifices ; il a créé des écoles primaires, des écoles d'adultes, des écoles dominicales, et enfin des écoles normales, spécialement destinées à former des instituteurs capables d'être placés à la tête des premières.

Les hommes de savoir et d'expérience se sont accordés de tout temps à juger de l'importance d'une fonction, à estimer la valeur d'une mission, d'après le bien qu'elle est appelée à faire à l'humanité, selon qu'elle contribue plus ou moins à rendre le genre humain heureux et meilleur. Le plus souvent, le vulgaire juge tout autrement ;

(1) Giraud.

pour lui, le véritable bienfaiteur du genre humain est celui qui, par sa mission, est à même de rendre des services d'un effet extérieur et immédiat. L'admiration de la foule se fixe ordinairement sur celui qui complète, qui achève un édifice ; elle se montre ingrate ou du moins oublieuse pour celui qui a préparé les fondations, jeté les bases : comme si cette dernière opération, moins brillante peut-être, n'avait pas souvent plus de mérite et plus de droit au succès obtenu !

Afin de pouvoir apprécier l'importance d'une fonction, on devrait se demander : Dans quel état se trouverait la société, si personne ne voulait se vouer à cette profession, ou si elle était exercée par des individus qui, soit par leur caractère, soit par leur incapacité ou leur ignorance, ne seraient pas aptes à la remplir ? Serait-il possible, dans cette hypothèse, qu'il y eut de la prospérité dans le pays, de l'aisance dans les familles, de la bonne foi et de l'honnêteté dans les relations sociales ? — Où en seraient les biens les plus sacrés de l'homme : la vérité, la justice, les bonnes mœurs et la religion ? — La réponse à ces questions indiquera la valeur de telle ou telle profession, parfois trop peu élevée dans l'estime publique ; cette réponse, relativement à la profession dont nous nous occupons ici, n'est douteuse pour personne ; c'est une bien douce récompense pour notre dévouement, et nous n'avons nullement à nous plaindre du noble mandat que la Providence nous a appelés à remplir.

Il entre dans les attributions de l'instituteur de s'occuper de petites créatures qui ne jouent encore aucun rôle dans le monde : première raison pour laquelle sa profession ne peut paraître fort brillante. Tout ce qui s'agite dans la

sphère des enfants semble, pour les hommes faits, d'une si faible importance, d'un si mince intérêt, qu'il n'est pas étonnant de leur voir méconnaître et ne pas apprécier à sa juste valeur celui qui se dévoue à l'instruction de ces petits êtres.

Le plus souvent on confie à ses soins les insoucians marmots d'un petit village, les enfants de parents peu aisés ; il apprend des choses que les adultes ont presque entièrement oubliées, et qui, pour cette raison, leur paraissent assez insignifiantes, pour ne rien dire de plus.

Joignez à cela les idées bornées de certaines personnes au sujet de l'enseignement ; le préjugé relatif aux avantages et aux désavantages de l'instruction publique ; la situation précaire, le triste état dans lequel se trouvent beaucoup de nos écoles primaires ; la sottise présomption, l'orgueil, l'ignorance d'un assez bon nombre d'individus appelés à exercer les fonctions d'instituteur ; la pauvreté d'esprit dont ils font quelquefois preuve dans leurs discussions avec des personnes qui leur sont supérieures ; tout cela rejaillit défavorablement sur le corps professoral tout entier ; et il est presque impossible que l'instituteur, même le plus capable et le plus dévoué, n'en souffre quelque peu sous le rapport de la sympathie et de l'estime.

Le tableau que nous venons d'esquisser n'a rien de brillant ; mais nous avons à lui en opposer un autre dont les couleurs sont bien moins sombres.

C'est précisément sur ces petits êtres, objets des soins de l'instituteur, noyau de la génération future, que repose tout l'espoir de l'avenir. C'est de l'instituteur que dépend en grande partie le bien ou mal qu'ils feront un jour à la société entière ; la carrière qu'ils parcourront, c'est l'insti-

tuteur qui en décide en grande partie par la direction qu'il imprime à leurs premiers pas.

L'importance des fonctions de l'instituteur, ceux-là seuls peuvent la méconnaître, qui oublient que les fondements sont la partie la plus importante du plus riche monument, qui ignorent qu'une base solide est la seule garantie des véritables progrès.

L'*éducation* n'est pas un mot vague et vide de sens, quoiqu'il soit prononcé bien légèrement par un grand nombre de personnes ; c'est, nous l'avons déjà dit, le bien le plus précieux de l'humanité. L'instituteur occupe une belle place, avons-nous dit ; oui, vraiment. Il n'a pas à restaurer un bâtiment qui, par défaut de fondements solides, menace ruine ; non, il construit de bas en haut, il pose lui-même la base, et c'est ce qui assure la durée de son œuvre ; il cultive dans toute la force de l'expression un terrain fertile, un terrain qui serait peut-être négligé de tout le monde, si lui-même ne s'en occupait. Sa mission est de développer dans le cœur des enfants les germes du beau et du bien que Dieu y a déposés. Il est pour ainsi dire le père de ses élèves ; il est pour ceux-ci ce que ne pourraient en général être pour eux leurs parents eux-mêmes. C'est presque uniquement de l'instituteur qu'ils apprennent ce qui leur est nécessaire pour la carrière qu'ils ont à parcourir ; et quoiqu'il se borne à préparer ce que le temps doit achever, il contribue pour une bien large part à leurs succès futurs.

Il n'a pas à s'inquiéter de savoir jusqu'à quel point et de quelle manière son enseignement portera des fruits. Des circonstances accidentelles peuvent faire évanouir toutes les espérances qu'il avait fondées sur tel ou tel

de ses élèves. Il peut fort bien arriver qu'un homme, dont l'éducation a été bonne, s'égare, se fourvoie. Cependant, si la base de son éducation est solide, cet homme sera toujours plus à même de s'orienter tôt ou tard pour revenir dans la bonne voie. La lutte des bons et des mauvais sentiments peut tourner momentanément à l'avantage de ces derniers, mais jamais ceux-ci ne parviendront à déraciner entièrement les bons. Ils se feront jour alors qu'il sera temps, et ce temps arrivera sans doute. Et même dans l'hypothèse contraire, qui se présente malheureusement quelquefois, le bon instituteur ne doit point se laisser décourager par quelques accidents d'espoir trompé ; ils ne sont ni assez nombreux, ni assez saillants pour modifier les idées qu'il a dû se faire de l'importance de l'éducation et de l'instruction.

Voyez le laboureur : la grêle a détruit sa moisson, hésitera-t-il pour cela à préparer de nouvelles semences ? Il est convaincu que le fléau ne frappera pas constamment le fruit de ses sueurs ; et persuadé que l'opération, manquée aujourd'hui, réussira l'an prochain, il reprend ses travaux avec confiance et avec ardeur.

Il importe que l'instituteur, ainsi que tout homme qui prend une part active à cette grande œuvre de l'éducation, envisage sa mission à ce point de vue consolant, plutôt que de laisser affaiblir en lui, par de sombres réflexions, son amour et son dévouement à sa profession. Ce sont précisément cet amour, ce dévouement qui produisent le courage, la force, l'activité nécessaires à l'instituteur. Car ce ne sont point les obstacles, extérieurs et intérieurs, qui lui manquent dans les écoles publiques. Il est en lutte perpétuelle avec les préjugés, avec l'insouciance des parents à l'égard

du bonheur bien entendu de leurs enfants, avec les mauvais exemples du dehors, etc., etc.

Il n'y a que l'amour du bien qui puisse lui venir en aide dans cette lutte constante ; la satisfaction intérieure d'avoir accompli son devoir, cette justice modeste qu'il pourra se rendre à lui-même, l'engageront à persévérer et à espérer, le prémuniront contre la négligence, la routine, ennemis mortels de tout progrès.

Et que celui qui n'est pas pénétré de cet amour ne s' imagine point retrouver, au bout de quelques années, l'enthousiasme dont il était enflammé à son début dans une carrière qui lui offrait encore le charme de la nouveauté ; il sera déçu dans attente, s'il compte dans l'avenir sur la gloire et les récompenses dont il s'est rendu digne par son zèle.

Non, pour que ce dévouement, cet amour soient durables, ils doivent émaner du cœur, et n'avoir pas leur source dans l'égoïsme. C'est dans le fond de sa conscience, c'est dans les promesses de notre divin Maître à tous que l'instituteur doit chercher la récompense de ses travaux et de ses peines. Qu'il médite souvent ces belles paroles de l'Écriture : *« Ceux qui en auront instruit plusieurs dans la voie de la justice luiiront comme des étoiles dans toute l'éternité. »* (DANIEL, XII, 3.)

COURS THÉORIQUE ET PRATIQUE

DE

PÉDAGOGIE ET DE MÉTHODOLOGIE.

PREMIÈRE PARTIE.

COURS ÉDUCATIF.

CHAPITRE PREMIER.

POINT DE DÉPART ET BUT DE L'ÉDUCATION.

§ 1^{er}. — *Étymologie.* — *Définition.* — *But.*

Le mot *éducation* est formé de deux mots latins : *e*, hors de; — et *ducere*, conduire. De la *educere*, *educare*, c'est-à-dire tirer hors des ténèbres pour amener à la lumière, conduire de l'ignorance à l'intelligence, du néant à l'existence.

L'éducation est, à proprement parler, l'action d'élever, de former un enfant, un jeune homme, de développer ses facultés physiques, intellectuelles et morales.

On a étendu la signification de ce mot, en lui faisant quelquefois signifier la connaissance et la pratique des usages de la société, relativement aux manières, aux égards, à la politesse.

Par extension, en parlant de certains animaux, il désigne l'action de les dresser à certains exercices.

Enfin il se dit encore du soin que l'on prend pour élever certains animaux et en tirer le plus grand avantage possible ; dans un sens analogue, il se dit quelquefois des végétaux.

L'éducation, comme nous l'entendons ici, est l'action de mettre un enfant en état de remplir un jour le mieux possible la destination de sa vie ; faire de lui ce qu'il doit être comme homme : comme homme religieux et moral, comme homme intellectuel, comme homme physique et comme homme social. D'après cela l'éducation doit donc répondre à notre double destinée : « Elle doit préparer l'enfant pour deux existences successives ; il y a en lui un esprit immortel qui ne fait que traverser ce monde, il y a une faible créature qui y vient souffrir et mourir. »

On le concevra facilement ; cette distinction ne peut admettre une formule d'une précision bien rigoureuse. Les moyens de développement à employer et le degré de perfectionnement à rechercher seront tout autres pour un prince et pour un simple ouvrier, pour l'habitant d'une grande ville et pour le paisible campagnard, etc. Il y a évidemment un point où la voie cesse d'être commune, où le chemin se bifurque, où les uns s'arrêtent, arrivés à leur destination, où les autres, voyageurs plus hardis, se hasardent sur une route plus longue et plus périlleuse. En un mot, si l'on veut ramener tous les cas à une seule formule, il faut donner à cette formule un caractère de généralité et lui laisser l'élasticité nécessaire pour admettre certaines modifications.

Dans ces conditions, il s'agit d'abord de poser une base

inébranlable, et d'y dresser, aux regards de tous, un but certain : déterminé, vers lequel l'humanité entière puisse converger. Ainsi la nuée lumineuse guidait les Israélites à travers le désert vers la terre promise. Ce but commun, c'est, comme nous le disions plus haut, la civilisation chrétienne, c'est le développement des facultés physiques et intellectuelles, de manière que, par l'action simultanée et harmonique de ces facultés, l'homme se rapproche le plus possible de sa noble destination, évite les châtimens qui attendent le méchant, et se rende digne des récompenses réservées à la vertu.

L'homme, citoyen de deux mondes, commence sur la terre une existence qu'il complète dans un monde inconnu. Sa destinée ne s'arrête pas au seuil de la tombe ; son développement, son perfectionnement continue au delà ; pour nous servir de la sublime expression de Bossuet, « il sort du temps et entre dans l'éternité. » C'est donc aussi au delà de cette limite terrestre que doit se trouver le but principal de l'éducation. Ebauchée dans cette vie, elle se complète dans l'autre ; elle n'est ici-bas que le commencement, la préparation à un état meilleur, au perfectionnement humain.

« Le point d'arrivée, dit le père Girard, n'est pas un simple idéal, quelque beau qu'il puisse être ; c'est une réalité qui a paru une fois sur notre terre, pour nous servir à jamais de modèle, et qui vit encore parmi nous dans l'Église qu'il a fondée au prix de son sang. Les enfants, pour peu qu'on leur apprenne à le connaître, ne peuvent que l'aimer, et un modèle que l'on aime a incomparablement plus d'attraits et de force que ne peuvent en avoir les plus belles leçons ! »

§ II. — *Point de départ de l'éducation.*

Il est une opinion généralement répandue chez les parents, c'est que l'enfant n'est susceptible d'éducation qu'au moment où, son intelligence étant développée, il aura acquis assez de tact, assez de jugement pour discerner la valeur morale de ses actions, pour établir la balance entre les avantages et les inconvénients qui doivent en résulter pour lui et pour les autres. Les parents qui s'arrêtent à cette idée ne connaissent, comme le dit Schwarz, que deux moyens d'agir sur l'enfant, la punition pour la faute, la récompense pour la bonne action. Ils parlent ainsi à l'instinct et non à l'intelligence. Un bien à acquérir, un mal à éviter : voilà le résumé de leur code ; leur œuvre est, au fond, purement physique, si nous pouvons nous exprimer ainsi ; et le résultat, au point de vue de la morale, est d'une nullité absolue.

« La grande faute, dit un auteur anglais, où j'ai remarqué qu'on tombe d'ordinaire dans l'éducation des enfants, c'est qu'on n'en a pas pris assez de soin dans le temps qu'il fallait, et qu'on n'a pas accoutumé leur esprit à une bonne discipline, et à se soumettre à la raison dès qu'il était le plus en état de recevoir sans peine toute sorte d'impressions. Nous sommes généralement assez avisés pour songer à discipliner les animaux dans le temps qu'ils sont fort jeunes, et à dresser de bonne heure toute autre créature de cet ordre que nous voulons employer à notre usage. Nous ne manquons en ce point qu'à l'égard de nos enfants. Qui n'est pas accoutumé à soumettre sa volonté à la raison des autres pendant qu'il est jeune, aura beaucoup de peine

à écouter les conseils de sa propre raison et à les suivre lorsqu'il sera en âge. »

L'opinion que nous avons indiquée plus haut comme existant chez un grand nombre de parents, est combattue par tous les pédagogues distingués. Tous ils admettent que l'homme, dès sa naissance, est susceptible d'obéir à l'influence qui le mettra en rapport avec sa destinée future. Cette destinée variant à l'infini, il est impossible de déterminer d'une manière absolue l'influence à exercer pour guider l'enfant dans telle ou telle direction. Il suffira d'avoir mis à la disposition de tous des instruments dont ils puissent par la suite faire un bon usage, et de les armer d'avance, autant que possible, contre ce qui pourrait leur être nuisible. C'est ce que fait l'éducation, et, pour le faire avec efficacité, elle doit agir sur l'enfant dès le moment de sa naissance.

§ III. — *A qui revient la mission d'élever les enfants.*

C'est au père et à la mère que la loi naturelle donne le droit, impose le devoir de soigner l'éducation de leurs enfants. Dans l'antique famille patriarcale, le père, chef absolu de la communauté, dominait exclusivement ses descendants et leur imposait la direction qui lui paraissait la plus convenable. Dans la famille chrétienne, où l'influence maternelle a une si haute valeur, la mère assume une part importante dans la direction des enfants, et tempère par sa douceur et ses caresses la sévérité du chef de la famille.

Répétons à ce propos ce que dit un écrivain français du rôle que la mère est appelée à jouer près de son enfant.

« Suivons les lois de la nature ; elle ne nous livre en

naissant ni aux soins d'un pédagogue, ni à la garde d'un philosophe ; c'est à l'amour d'une jeune mère, c'est à ses caresses qu'elle nous confie ; elle appelle autour de notre berceau les formes les plus gracieuses, les tons les plus harmonieux ; car la voix si douce de la femme s'adoucit encore pour l'enfance : enfin tout ce qu'il y a de charmant sur la terre, la nature, dans sa sollicitude, le prodigue à notre premier âge : pour nous reposer, le sein d'une mère ; son doux regard pour nous guider, et sa tendresse pour nous instruire (1) ! »

Pour rattacher ces préceptes à de grands exemples, on cite quelques hommes qui ont été élevés par leurs mères et qui ont montré au monde un grand caractère, un mérite transcendant, d'éminentes vertus. Des écrivains célèbres, dans leurs plus belles pages, rapportent à leur mère tout ce que leur âme enferme de trésors. C'est leur mère, ils le proclament à chaque page, qui a ouvert leur intelligence, allumé dans leurs cœurs le goût de l'étude, l'amour de la vertu, la source de la poésie.

A la mère donc (2), à la mère surtout, revient le soin d'imprimer à l'enfant une direction convenable. Son cœur lui sera un guide assuré, et sa tendresse tempérera la sévérité de certaines leçons.

Nous citons encore les quelques paroles suivantes extraites d'une des lettres pastorales de monseigneur le cardinal Giraud : Ah ! sans doute, il n'est point d'éducation meilleure que l'éducation maternelle. C'est la femme qui

(1) *Éducation des mères de famille.*

(2) Pestalozzi reconnaissait l'influence de la mère sur l'éducation, et il a écrit à leur usage un livre qu'il a appelé le livre des mères (*das Buch für Mutter*).

fait la famille, comme c'est elle qui lui donne son nom, et c'est encore aux fonctions de la mère que le lien matrimonial emprunte sa douce dénomination. Sans doute le regard, le sourire, la parole d'une mère est le rayon qui illumine l'intelligence de l'enfant, développe sa sensibilité, éclaire sa conscience, et féconde dans son cœur le germe des vertus. Sans doute, si toutes les mères étaient chrétiennes, et si toutes pouvaient être véritablement mères, je veux dire acquitter toutes les obligations attachées à ce beau titre, il ne faudrait pas songer à leur substituer des mères d'adoption ; pas plus qu'il ne serait besoin de nourrir le nouveau-né d'un lait étranger, si tous pouvaient s'abreuver au sein maternel. Aussi estimons-nous que partout où les devoirs de la maternité peuvent être convenablement remplis, on doit se reposer sur la nature du soin de pourvoir à la bonne éducation des enfants.

Ainsi que dans ces contrées moins avancées en ce que nous appelons civilisation, et ce qui n'en est à plusieurs égards que l'excès et l'abus, mais plus religieuses, plus morales, plus fidèles aux traditions du passé ; où les anciennes mœurs se sont conservées avec l'antique foi ; où le mariage est compris comme un engagement sérieux et accepté avec la conscience de ses charges et le sentiment d'une redoutable responsabilité ; où la connaissance des vérités et des devoirs de la religion se transmet d'une génération à l'autre comme un héritage ; où, à force de frugalité, de tempérance, d'économie, de prévoyance, on sait se faire un trésor de sa pauvreté même : ah ! dans ces heureuses et paisibles contrées, que l'homme ne sépare pas ce que Dieu même a uni moins encore par le sang que par une grâce et une bénédiction qui ne sont pas demeurées sté-

riles ; laissez l'enfant auprès des auteurs de ses jours ; qu'il croisse en âge et en sagesse, sous l'aile de sa mère ; qu'il recueille de ses lèvres la rosée de la parole céleste ; qu'il puise dans ses leçons le goût du vrai, du juste, de l'honnête ; qu'il lise dans ses exemples la règle de sa vie ; et qu'ils se consolent mutuellement, par les douceurs d'une commune société, des peines attachées à leur humble fortune.

Mais il faut bien tenir compte de la différence des temps et des circonstances, comme des changements survenus dans les habitudes sociales. Nous n'en sommes plus à l'âge d'or. Le monde se transforme à nos yeux. D'une part, les mœurs domestiques se sont altérées en même temps que s'est relâché le frein religieux. L'intérieur de la famille n'est plus généralement une école de vertu. L'industrie a créé des populations nouvelles qui ressemblent peu à celles que nous venons de décrire, qui ne vivent plus dans la même vie, et ne se meuvent plus dans les mêmes milieux, dont l'existence s'écoule dans une alternative de bien-être et de misère.

Et puis, au milieu de nos mœurs dégénérées et dans le triste dépérissement des croyances où sont les mères aujourd'hui, j'entends celles qui sont véritablement mères, qui ne croient pas avoir tout fait quand elles ont mis des enfants au monde et qu'elles ont pourvu à leur nourriture et à leur vêtement, mais qui songent à éclairer, à diriger, à sanctifier des âmes immortelles ? Il en est, sans doute, et loin de nous la pensée de calomnier le cœur maternel, le chef-d'œuvre de la création ! Mais que les exemples en sont rares ! Combien de mères, au contraire, qui n'en portent que le nom, ombre vaine d'une grande fonction !

Que de femmes, entrées aveuglément dans les liens sacrés du mariage, sans en connaître, sans en soupçonner même les obligations ! Élevées elles-mêmes dans l'ignorance de ces devoirs par des parents sans foi, sans instruction, comment transmettront-elles à leurs enfants ce qu'elles n'ont pas reçu de leurs pères ? Oui, le monde est plein de ces mères infortunées qui, soit exigence du travail, soit absence de sentiment moral ou vice de première éducation, et souvent ces deux causes ensemble, sont dans l'impossibilité d'élever leurs enfants. Force a été de recourir à d'autres dévouements, et les parents, obligés d'abdiquer en tout ou en partie un devoir sacré, ont appelé à leur aide les instituteurs et les ministres de la religion pour conduire leurs enfants dans la voie de la morale et du savoir.

Il n'est pas cependant donné à tous de recourir immédiatement à ces auxiliaires ; les ressources pécuniaires ne permettent pas d'attacher à chaque enfant les soins et la surveillance de ces substituts du père de famille. Il est pourvu à ce besoin soit par l'État, soit par des particuliers et des associations religieuses ; ceux-ci érigent des écoles, et au moyen de maîtres sages, éclairés, ils répartissent sur cette multitude d'élèves l'éducation convenable et les notions nécessaires à leur condition sociale.

§ IV. — *Nécessité de l'éducation.*

L'homme, aidé de ses seules dispositions naturelles et soumis à toutes les influences de la vie sociale, sera-t-il conduit de lui-même et sans efforts au plus haut degré de perfectionnement possible ? Les germes de vertus déposés dans son âme acquerront-ils sans culture et abandonnés à

eux-mêmes le développement dont ils sont susceptibles ? En un mot, l'éducation est-elle nécessaire à l'homme ?

Demandez au jardinier s'il abandonne à sa vigoureuse nature le sauvageon qui brise le sol dans son essor impétueux et développe avec excès sa végétation. Si la surveillance de l'horticulteur ne vient diriger cette croissance turbulente, si la serpe et le greffoir ne font pas leur office, le sauvageon deviendra sans aucun doute un arbre grand et fort, dont le feuillage étendu couvrira au loin le terrain ; mais sur ces inutiles rameaux on ne verra briller aucun fruit, et le jardinier livrera sans pitié cette masse inutile à la hache du bûcheron.

Ainsi l'homme doit d'une part, par l'éducation, se former aux exigences de la société, se perfectionner, afin d'être en état d'y remplir un jour le mieux possible le rôle auquel sa destinée l'appelle ; d'autre part, l'éducation, aidée du secours céleste, est nécessaire pour développer en lui tous les dons du Créateur, afin de lui procurer les moyens nécessaires de rétablir dans son âme l'image effacée de la Divinité.

« Sans parcourir l'histoire, dit Rollin, il suffit d'ouvrir les yeux sur ce qui se passe dans la nature. Elle nous montre la différence infinie que la culture met entre deux terres, d'ailleurs assez semblables. L'une, parce qu'elle est abandonnée, demeure brute, sauvage, hérissée d'épines ; l'autre, remplie de toute sorte de grains et de fruits, ornée d'une agréable variété de fleurs, rassemble dans un petit espace tout ce qu'il y a de plus rare, de plus salutaire, de plus délicieux, et devient par les soins de son maître un heureux abrégé de toutes les beautés des saisons et des régions différentes. Il en est ainsi de notre esprit, et nous

sommes toujours payés avec usure du soin que nous prenons de le cultiver. C'est ce fonds que tout homme qui sent la noblesse de son origine et de sa destinée est chargé de mettre en valeur. »

L'expérience de tous les pays, la statistique inexorable a prouvé que, partout où l'éducation fait défaut, les crimes et les vices se multiplient (1). On n'a pas oublié ces cartes topographiques où les teintes plus ou moins foncées indiquaient le degré plus ou moins avancé de l'éducation dans les différentes parties d'une contrée. En correspondance avec ces teintes, des chiffres authentiques signalaient le

(1) Voir le rapport adressé par M. Eugène Rendu à M. le ministre de l'intérieur à Paris, intitulé : *Etat de l'instruction primaire à Londres, dans ses rapports avec l'état social*. Ce travail, remarquable sous tous les rapports, prouve surabondamment ce que nous venons d'avancer. M. Rendu peint d'abord sous des couleurs bien sombres l'état normal de la ville de Londres ; puis il ajoute :

« Après le récit, les chiffres ; après les causes, les effets ; signaler ces effets, produire ces chiffres, c'est répondre à la question que je m'étais posée.

« 70,000 arrestations, en moyenne, ont lieu chaque année à Londres, et sur ce nombre, près de 50,000 ont pour cause des faits qualifiés crimes et délits par le code pénal français. — C'est une arrestation sur 40 habitants.

« Sur le nombre total de ces arrestations, les femmes figurent pour 30 sur 100. Ces chiffres sont d'un haut intérêt au point de vue de l'instruction primaire ; car la démoralisation des femmes entraîne forcément celle des enfants. Ici la statistique est directement de mon sujet : pour l'Angleterre, en général, des 200,000 crimes ou délits dont connaissent annuellement les cours de justice, un dixième a pour auteurs des enfants : 50,000 sont commis par des individus âgés de moins de vingt ans.

« Dans la seule ville de Londres, 17,000 auteurs de crimes ou délits, au dessous de cet âge, sont arrêtés annuellement. C'est la proportion de 1 sur 100.

« Quel est, pour établir une sorte de contre-épreuve, l'état intellectuel des jeunes délinquants ? Faut-il faire porter à l'instruction primaire la responsabilité du désordre moral ? On a voulu, je le sais, mettre cette thèse à la mode. A part les faits précédemment exposés, les chiffres, d'accord avec le bon sens ici comme ailleurs, lui infligent un absolu démenti.

nombre de délits et de crimes commis dans ces diverses localités. Et toujours le chiffre le plus élevé correspondait à la teinte la plus foncée ; toujours, lorsque l'éducation était peu cultivée, l'ivraie du vice poussait en abondance et dévorait le bon grain.

Pour faire disparaître de la carte ces taches qui la déparent, il faut répandre l'éducation, cette nourriture de l'âme. L'éducation est donc indispensable. Comme l'air et la lumière sont nécessaires aux plantes, l'éducation est nécessaire à l'homme. Ceci est un fait absolu, universellement admis. On peut ne pas être d'accord sur les limites dans lesquelles il faut se renfermer, on peut différer sur les

» L'Angleterre, pour donner raison à la thèse en question, devrait être le pays d'Europe où l'instruction fût le plus répandue. C'est le contraire qui est vrai *. Pour faire connaître le rapport de l'instruction à la criminalité, voici un renseignement significatif : sur 62,000 individus incarcérés en 1847, dans la métropole, 22,000 ne savaient ni lire ni écrire, 35,000 pouvaient lire et écrire difficilement, 4,000 lisaient et écrivaient bien, 460 seulement avaient reçu *a superior education* (*Annual report of the Ragged schools Union* ; 1848).

» Dans la prison de Tothill-Field (Westminster), sur 400 enfants reçus dans la maison de correction, 70 ne savaient ni lire ni écrire : et en remontant dix années en arrière, en prenant pour sujet de ces observations une ville de province au lieu de la métropole, Manchester au lieu de Londres, voici des chiffres non moins concluants : en 1841, sur 43,345 individus arrêtés à Manchester, 4,904 hommes et 3,420 femmes ne savaient ni lire ni écrire ; 3,944 hommes et 1,218 femmes lisaient seulement, ou lisaient et écrivaient mal ; 992 individus des deux sexes seulement lisaient couramment ; 220 avaient reçu ce qu'on peut appeler de l'éducation. Ainsi à Londres et dans les autres grandes villes de l'Angleterre, la perversion des facultés morales est en raison directe de la dégradation intellectuelle. »

* Le révérend Moseley, inspecteur du gouvernement de la reine, dans un rapport où ses observations portaient sur 112 localités, constatait (en 1845) que sur 11,872 élèves, 5,805 pouvaient à peine épeler, 2,026 lisaient couramment. De 100 élèves sortant des écoles, 75 n'étaient pas en état de lire le texte de la Bible. Pour l'arithmétique, 1 élève sur 5 quittait l'école sans en avoir la moindre notion.

Une adresse de l'Union des écoles de Lancashire (1850) commence ainsi : « Près de la moitié des habitants de cette grande nation ne sait ni lire ni écrire, et de l'autre moitié, une grande partie ne possède que la plus misérable instruction. »

formes à adopter, sur les moyens à employer pour atteindre le but : on peut se prononcer pour telles et telles mesures plutôt que pour telles et telles autres, mais il n'en est pas moins établi que *l'homme a droit à l'éducation comme il a droit à la vie.*

« Je conviens toutefois, dit Overberg, que la meilleure instruction jointe à la meilleure éducation ne peut pas rendre les enfants vertueux, s'ils ne veulent absolument pas se soumettre à ce qu'on exige d'eux ; je conviens aussi que les enfants, après avoir reçu de l'instruction et de l'éducation et être entrés dans la bonne voie, peuvent s'en écarter plus tard ; mais l'expérience prouve qu'il y a tout lieu d'espérer d'un enfant bien élevé, qu'il rentrera un jour dans la voie du bien et qu'il y persévérera ; tandis qu'il n'y a rien à attendre de celui qui n'a reçu ni instruction ni éducation. »

Il est également vrai que les enfants formés par l'instruction et l'éducation à la sagesse et à la vertu ne sont pas exempts de tribulations et de peines ; car Dieu en envoie aussi à ceux qui lui sont chers : c'est ce que nous apprend surtout l'histoire de Job ; mais évidemment ils seront plus à l'abri des peines et des chagrins que s'attirent par leur ignorance et leur imprudence ou par leurs propres péchés et leurs vices, ceux que l'ignorance a rendus vicieux ; en effet, les peines temporelles qu'on s'est attirées sont certainement les plus pénibles à supporter. — En outre, les tribulations sont très-utiles à l'homme vertueux, tel que le deviendra l'enfant instruit et bien élevé ; car, puisqu'il aime Dieu, toutes choses lui tourneront à bien. Les souffrances exercent et redoublent sa patience ; la patience fortifie son espérance ; l'espérance

lui procure paix, joie et consolation à cause du bonheur éternel qu'il peut espérer avec d'autant plus de certitude, qu'il devient plus semblable à son Créateur. Il sait que bientôt il aura cessé de combattre, sa course sera finie et il recevra la couronne de justice préparée par Dieu pour ceux qui l'aiment.

Ainsi l'instruction et l'éducation données d'une manière convenable, sont nécessaires et procurent le plus grand bonheur en cette vie, même au milieu des tribulations, et la félicité éternelle en l'autre vie.

CHAPITRE II.

PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'ÉDUCATION.

§ 1^{er}. — *Réflexions générales au sujet des principes d'éducation.*

Toute éducation est impropre à conduire la jeunesse au plus haut degré possible de perfection et de félicité, si elle n'admet comme base l'action de la grâce divine et la disposition de l'homme à s'abandonner à la direction qu'elle lui imprimera.

Ainsi, dans l'œuvre de l'éducation, les parents et les instituteurs ressemblent au médecin qui, dans le traitement qu'il applique, ne doit jamais perdre de vue la condition physique de son malade. De même que, pour réussir, l'art médical a besoin des secours de la nature, de même ceux qui sont chargés d'élever les enfants ne peuvent rien sans l'aide de la grâce divine. Aussi doivent-ils toujours chercher à faire comprendre que la fin et le but de nos entreprises, c'est Dieu ; que chaque état, chaque

position sociale, que l'existence entière est un passage, une préparation à la vie éternelle.

Pour remplir convenablement cette sublime mission, il est indispensable d'avoir *une foi vive dans la noble destination de l'homme* ; il faut avoir la conviction que l'enfant, que l'homme a été créé pour une autre fin que pour satisfaire ses appétits, pour s'exprimer avec précision et avec élégance, pour acquérir des manières, des formes polies, un ton convenable, pour s'abandonner enfin exclusivement aux plaisirs et aux fêtes.

Si donc vous êtes chargés de veiller à l'éducation de vos propres enfants ou de ceux d'autrui, n'oubliez pas que la condition indispensable au succès de vos efforts, c'est de tendre sans cesse au développement du cœur, au développement *d'un cœur plein de foi, plein d'amour et plein d'espérance*.

Après avoir indiqué d'une manière générale les fondements sur lesquels doit reposer la bonne, la véritable éducation chrétienne, nous allons examiner quelques-unes des règles à suivre pour marcher d'un pas sûr dans cette voie.

§ II. — *Il faut, de bonne heure, parler de Dieu aux enfants.*

Avant que les organes de la parole aient atteint leur degré de perfectionnement, le petit enfant bégaye le nom de son père, de sa mère. Il doit aussi bégayer le nom de son père par excellence, le père commun de tous les hommes.

Ne dites pas : « L'enfant est trop jeune encore ; il ne peut comprendre lorsqu'on lui parle de Dieu ; ce nom

dépasse son intelligence, etc. » Le Seigneur, qui ouvre le cœur de Lydie pour la rendre attentive aux choses que disait Paul, ouvre encore aujourd'hui les cœurs simples des enfants aux choses que dit la mère. « L'esprit de Dieu, qui habite dans l'âme simple, saura bien trouver des paroles pour le petit enfant (1). » Personne ne comprend la lumière, et cependant la lumière est indispensable à tout le monde, et tout le monde vit dans cet élément (2).

La religion exprimée par les regards, les traits, la parole et les gestes d'un père et d'une mère, voilà bien le meilleur des catéchismes (3).

Celui-là qui se réserve de s'occuper du ciel après s'être occupé de la terre, de l'éternité après le temps, celui-là ne parviendra jamais à cette notion sublime.

L'intelligence naïve, l'esprit candide et simple de l'enfant s'élève plus haut et plus facilement que nous ne pensons dans les régions supérieures. Il n'est pas encore rattaché à la terre par les mauvaises habitudes, la corruption, le calcul intéressé de ses actes; rien ne l'empêche de tourner ses regards limpides vers le ciel, où réside celui qui disait autrefois : « Laissez venir à moi les petits enfants. »

(1) Fénelon.

(2) « Sans doute, la religion dans son ensemble ne saurait être embrassée par l'esprit de l'enfant; le cortège auguste des vérités qui la composent ou s'y rallient ne se déploie pas à ses faibles yeux; mais tout ce qui est amour et consolation dans la piété, tout ce qui soutient, ranime, enflamme nos âmes et peut encore les réchauffer sur les bords glacés du tombeau, tout cela, dis-je, est d'ancienne origine et doit commencer avec nous. »

(3) La religion des enfants dépend des mères; leur influence prolongée peut déterminer les sentiments de piété chez leurs filles, et laisser dans les souvenirs de ces fils mêmes qui leur échappent des traces que le temps n'efface point. Elles cultivent les dispositions dont Dieu même a semé les germes. « Quand ce qui est sacré chez la mère, dit Jean-Paul Richter, s'adresse à ce qui est sacré chez l'enfant, les âmes s'entendent et se repondent. »

D'ailleurs les impressions que l'on reçoit dans la plus tendre enfance se gravent profondément dans la mémoire et dans le cœur ; et souvent au moment du naufrage, les émotions que provoquent ces souvenirs sont le seul moyen de salut. Il en est de nombreux exemples : la seule image de Dieu, de la vertu, de l'immortalité de l'âme a fréquemment arraché au désespoir des hommes égarés, et l'idée seule du jugement dernier inspire à l'homme une terreur salutaire qui le détourne du péché. Si alors la grâce divine éclaire ses pas, il marche avec constance et fermeté dans la voie qui le conduit à Dieu, sans se préoccuper des préceptes les plus précieux de toutes les philosophies.

L'enfant, à qui les parents ont inspiré, ou plutôt chez lequel ils ont éveillé le sentiment religieux, commence déjà à considérer le monde sous un tout autre point de vue. Il se sent enveloppé de la puissance invisible de Dieu et de ses anges ; son amour pour ses semblables, pour toutes les créatures, est autre chose qu'un attachement machinal, matériel ; il voit, il reconnaît dans chaque être une créature du Père céleste. La religion fournit à l'enfant les armes nécessaires pour lutter contre l'influence des passions, pour préserver son innocence contre les souffles empestés qui flétrissent si rapidement cette tendre fleur. Pour nous résumer en quelques mots, nous dirons qu'une éducation pieuse, vraiment religieuse et chrétienne, une éducation qui conduit à la vertu, est pour les enfants un héritage d'une bien plus grande valeur que l'or, l'argent et toutes les pierres précieuses (1).

(1) Voir plus loin, à la section *Éducation morale et religieuse*, les préceptes à suivre pour faire marcher de front la culture religieuse avec la culture physique et intellectuelle.

§ III. — *Il faut observer dans l'éducation de l'enfant les lois que suit la nature dans le développement physique et intellectuel de l'enfant.*

Considérée comme science, l'éducation n'est en définitive que l'exécution des plans de la nature ; elle est à cette grande artiste ce qu'est à un sculpteur de génie un habile praticien. Il ne faut donc pas vouloir inventer de nouvelles lois, une nouvelle nature ; il ne faut pas pousser la jeune plante à une maturité précoce, ou, pour jouir plus tôt de la fleur qu'elle doit donner, forcer le bouton à s'épanouir avant le temps. Un médecin expérimenté ne se fait pas illusion. S'il obtient la guérison d'un malade, il en attribue l'honneur non pas à son art, mais à la nature. De même, dans l'éducation, il ne faut jamais le perdre de vue, c'est la nature qui développe ; la science se borne à indiquer les moyens de provoquer, de faciliter ce développement. Le rôle de l'éducation consiste uniquement à soutenir, à suivre, à aider la nature dans son travail. Vous donc qui vous êtes chargés de cette noble mission, ayez égard aux indications de la nature, aux qualités individuelles de ceux qui vous sont confiés. N'admettez jamais de règles absolues ; étudiez, analysez, appréciez l'individualité de votre enfant ; recherchez ce que l'on peut en faire ; ce qu'il est appelé à devenir, en tenant compte de ses dispositions naturelles, et alors placez-le dans la sphère la plus convenable, dans les conditions les plus favorables pour qu'il se développe et atteigne son but final.

§ IV. — *Il ne faut pas donner à l'enfant une éducation exclusive.*

Pour remplir convenablement la tâche que vous impose votre titre de père, de mère ou d'instituteur, il faut continuellement chercher à développer dans l'enfant tous les germes que le Créateur y a déposés, à mettre en activité toutes ses forces et toutes ses facultés. Au lieu de s'occuper exclusivement du physique de l'enfant, de chercher à rendre le corps souple et robuste, d'exercer la mémoire ou l'esprit, l'imagination ou la volonté, les parents et les instituteurs sages et éclairés forment simultanément le *corps* et l'*esprit*. Ils évitent avec le plus grand soin tout ce qui peut provoquer un désir démesuré d'*acquérir*, d'*avoir* ou de *posséder* ; tout ce qui inspire un goût trop prononcé pour les jeux, les divertissements, les plaisirs ; tout ce qui favorise la tendance à la damnation, à l'orgueil, etc., etc. En un mot, les éducateurs qui comprennent et qui veulent sincèrement le bonheur de leurs élèves, s'attachent à fortifier et à diriger simultanément les facultés physiques, intellectuelles et morales, de manière que, par l'action combinée de ses facultés, l'enfant se rapproche le plus possible de sa noble destination. Pour arriver au point que nous venons d'indiquer, il importe sans doute d'adopter dans l'éducation un juste milieu, de savoir distinguer entre le *trop* et le *trop peu*, entre une sévérité outrée et une pernicieuse indulgence, entre une dureté opiniâtre et une fausse susceptibilité, entre les scrupules ridicules et les manifestations scandaleuses, entre l'ignorance et le pédantisme bavard. Il importe en outre de ne pas élever l'enfant *exclusivement* pour telle profession spéciale, mais bien pour

l'Église et pour l'État, pour la vie sociale en même temps que pour la vie éternelle ; « car, dit Rollin, pour peu qu'on examine la nature de l'homme, ses inclinations, sa fin, il est aisé de reconnaître qu'il n'est pas fait pour lui seul, mais pour la société. La Providence l'a destiné à y remplir quelque emploi. Il est membre d'un corps dont il doit procurer les avantages ; et, comme dans un grand concert de musique, il doit se mettre en état de bien soutenir sa partie pour rendre l'harmonie parfaite. »

§ V. — *Rien n'est insignifiant dans la conduite de l'enfant.*

Un défaut léger en apparence, un défaut négligé peut devenir la source d'un vice grave et pernicieux. Un arbrisseau, qui, en croissant, se penche d'un côté ou d'un autre, deviendrait infailliblement, sans l'intervention du jardinier, un arbre tortu et défectueux. Si vous aimez votre enfant, votre élève, vous ne fermerez point les yeux sur des fautes légères, sinon le jour arrivera où retentiront à vos oreilles des clameurs bruyantes, des cris qui vous feront tressaillir le cœur. Soyez patient envers les enfants et montrez de la longanimité pour leurs faiblesses, sans cependant perdre de vue que, pour guérir le malade, pour soulager son mal, on ne doit pas céder à ses caprices ; qu'on doit employer au contraire tous les moyens possibles pour le secourir, et ne pas hésiter à recourir à la contrainte pour lui faire prendre un médicament salubre mais désagréable. Serait-ce donc un motif de ne pas toucher à la plaie, si cela devait faire souffrir le malade ? Vaudrait-il mieux laisser la blessure ronger les chairs jusqu'à l'os au point de

devenir incurable, que d'employer en temps utile un remède énergique ? Les parents et les instituteurs raisonnables se mettent au-dessus des considérations de ce genre ; ils savent qu'en matière d'éducation on obtient infiniment plus en disant : *Faites cela*, qu'en demandant : *Que voulez-vous faire ?* Mais, hélas ! lorsque les éducateurs, enfants eux-mêmes par leur peu de développement intellectuel, auraient besoin d'une surveillance, les pauvres enfants sont vraiment orphelins et la famille est sans guide. Si, par exemple, un enfant dérobe un jouet à l'un de ses compagnons, on passe ce fait sous silence, sans prévoir que cette même main, qui a dérobé un jouet se laissera plus tard tenter à voler un joyau ou une bourse. Répétons donc avec l'auteur anglais : « C'est ainsi que les parents, par une indulgence outrée pour leurs enfants encore tout petits, corrompent en eux tous les principes de la nature : et après cela ils s'étonnent de voir des ruisseaux impurs, dont ils ont eux-mêmes empoisonné la source. Car lorsque les enfants sont devenus grands et que leurs mauvaises habitudes ont crû à proportion, les parents, qui ne peuvent plus les dorloter ou en faire leur passe-temps, commencent à dire que ce sont de petits fripons, des esprits revêches et pleins de malice ; ils sont choqués de les voir opiniâtres et sujets de ces mauvaises inclinations qu'ils leur ont inspirées eux-mêmes et qu'ils ont pris soin d'entretenir. Et alors qu'il est peut-être trop tard, ils seraient bien aises d'extirper ces mauvaises herbes qu'ils ont plantées de leurs propres mains, et qui ont pris de trop fortes racines pour pouvoir être facilement arrachées. Car si un enfant a été accoutumé à avoir une pleine liberté de faire tout ce qu'il a voulu tandis qu'il a porté la robe, pourquoi trouveriez-vous étran-

ge qu'il prétendît au même privilège et qu'il mît tout en usage pour continuer d'en jouir lorsqu'il vient à porter le haut-de-chausse ? Un enfant, avant de pouvoir parler ou marcher, a gagné le dessus sur sa gouvernante, il a pris un entier ascendant sur ses parents depuis qu'il a su caqueter : pourquoi, je vous prie, étant devenu grand, c'est-à-dire plus fort et plus habile qu'il n'était alors, doit-il être tout d'un coup tenu court et forcé de plier sous la volonté d'autrui ? Pourquoi faut-il qu'après avoir été abandonné à lui-même à l'âge de sept, de quatorze ou de vingt ans, il se dépouille d'un privilège que l'indulgence de ses parents lui avait accordé si libéralement jusqu'alors ? »

§ VI. — *L'exemple que l'éducateur donne à l'enfant est plus efficace que les paroles les plus touchantes et les plus éloquentes qu'il pourrait lui adresser.*

Les enfants sont excessivement malins, rusés ; ils ont à un très-haut degré ce que l'on appelle le coup d'œil ; ils sont toujours en observation et jugent à leur façon et à leur point de vue les actions des adultes, et spécialement la manière d'être de leurs parents. « Les paroles, quoique touchantes qu'elles soient, ne peuvent jamais donner aux enfants de si fortes idées des vertus et des vices que les actions des autres hommes, pourvu que vous leur recommandiez d'examiner tel et telle bonne ou mauvaise qualité dans les circonstances où elles se présentent dans la pratique. Ainsi, par rapport aux manières, l'exemple d'autrui fera mieux sentir à un enfant la beauté ou l'indécence de plusieurs actions, que toutes les règles et tous les avis qu'on pourrait lui donner pour l'en convaincre. » Si donc vous voulez exercer par votre exemple une influence salutaire sur votre

enfant, il faut y mettre beaucoup de soin et de prudence ; à cet effet, nous ne pouvons assez vous conseiller de veiller sur vos propos et d'avoir une conduite irréprochable. La mauvaise semence, la semence de la corruption, qui par votre faute tomberait dans le cœur de l'enfant, ne poussera, hélas ! que pour la malédiction de vos cheveux blanchis, que pour la honte de vos vieux jours. Dans une famille, au contraire, où la mère prêche la modestie, les enfants conservent l'attrait le plus ravissant de leur jeune front, la *pudeur*. Rappelez-vous le dicton vulgaire : *Tel père, tel fils*. Oui, les enfants sont le reflet, l'écho de leurs parents. Leurs paroles et leurs actions sont toujours calquées sur les paroles et sur les actions des auteurs de leurs jours. L'enfance, de sa nature, est imitatrice ; si son entourage est bon et pieux, l'enfant se montrera jaloux de devenir tel ; si cet entourage est irrégulier, malveillant, vicieux, l'enfant ne tardera pas à reproduire les mêmes défauts. De même que dans le cristal d'une onde limpide se reflètent fidèlement les rives ou riantes ou sauvages qui la bordent, ainsi se reproduisent dans les enfants les habitudes bonnes ou mauvaises des parents qui les entourent de leurs soins, de leur affection. Malheureusement il existe des parents et des instituteurs qui comprennent bien peu l'importance de l'exemple ; ils ne craignent pas d'exposer ces tendres plantes à un air vicié, à un air qui empoisonne le cœur de l'innocence. Ils semblent à plaisir leur offrir des modèles à éviter, comme jadis les Spartiates, pour dégoûter leur fils de l'ivrognerie, exposaient sous leurs regards étonnés des esclaves ivres-morts. Ils ne connaissent pas l'immense responsabilité qui pèse sur eux ; ils ne songent pas au compte qui leur sera demandé un jour ; jamais

ils n'éprouveront la douce satisfaction de voir rejaillir sur eux les rayons de la vertu pratiquée par leurs enfants.

D'autres, plutôt que de travailler à faire de leurs fils et de leurs élèves des hommes sensés et vertueux, paraissent attacher plus d'importance à ce qu'ils sachent faire des tours de force, à ce qu'ils deviennent de petits comédiens, d'ennuyeux ergoteurs. Ceux-là éprouvent une bien plus vive satisfaction à entendre leurs enfants parler avec pureté, avec grâce et avec élégance, qu'à les voir agir avec décision et fermeté. Nous comparons volontiers une pareille éducation à une tombe bien arrangée, bien décorée au dehors, mais qui à l'intérieur ne renferme que des ossements, de la poussière. Voici comment s'exprime à ce sujet un homme compétent : « Ayez soin d'empêcher que votre enfant ne s'accoutume à toute cette *ergoterie* qu'on a réduite en art dans l'école, soit en s'y exerçant lui-même, soit en admirant ceux qui s'y amusent, si ce n'est qu'au lieu d'en faire un habile homme vous ne vouliez en faire un disputeur sans jugement, un opiniâtre dans les conversations, qui se fera un honneur de contredire tout le monde, ou, ce qui est encore pis, qui mettra tout en question, s'imaginant que ce n'est pas la vérité qu'il faut chercher dans les disputes, mais seulement le plaisir de triompher de son adversaire. »

§ VII. — *En présence de l'enfant il ne faut dire aucune parole qui soit contraire à la vérité ou à l'honnêteté.*

La moindre parole un peu libre qui vous échappe légèrement, pénètre jusqu'au fond du cœur de votre enfant ; elle y provoquera tôt ou tard certaines idées qu'il faut évi-

ter d'y faire naître ; elle y éveillera des excitations, des passions, des penchants qu'il faut combattre. Nous en dirons autant des paroles mensongères. Il est bien important de veiller à deux choses principales dans l'éducation : la première, c'est d'inspirer aux enfants le sentiment du véritable honneur, qui consiste à être reconnu pour sage, vertueux, *vrai dans ses discours*, fidèle à la reconnaissance, à l'amitié ; la seconde, de les préserver d'un premier écart, d'une première chute. Soyez donc toujours franc et sincère, et ne vous permettez jamais le moindre propos entaché de mensonge. Comment voulez-vous attendre de votre enfant la vérité, et comment osez-vous lui recommander cette vertu, si vous-même êtes à ses yeux un menteur ? Or, ne serait-ce pas un malheur et un tourment que de n'oser exiger de son fils la vérité dans ses actions et dans ses paroles ? « La pente naturelle au mal, dit un auteur déjà plusieurs fois cité, est fortifiée le plus souvent dans les jeunes gens par tout ce qui les environne. Y a-t-il beaucoup de pères qui sachent jusqu'où l'on doit porter la retenue et la circonspection en présence des enfants, ou qui veillent se gêner jusqu'au point de ne jamais tenir devant eux aucun discours qui puisse former quelque faux préjugé dans leur esprit ? »

§ VIII. — *En présence de l'enfant, il ne faut ni blasphémer, ni se laisser emporter à la colère ; il faut éviter jusqu'à l'apparence du désir de vengeance ; soit en paroles, soit en actions.*

Par l'observation scrupuleuse de cette règle, on détruira certaines habitudes très-communes, très-répondues, et qui

réclament toute l'attention des parents. Il faut, disons-nous, éviter jusqu'à l'apparence du désir de vengeance. Aussi blâmons-nous vivement ceux d'entre les éducateurs qui, lorsque leur pupille s'est heurté à un banc, à une table, feignent, pour calmer ses pleurs, de battre la table ou le banc, cause innocente du mal, ou maltraitent la personne ou l'animal qui a occasionné quelque peine à l'enfant. « On leur inspire la violence, l'esprit de vengeance et de cruauté, avant qu'ils puissent marcher. Mais si, lorsqu'ils sont petits, on leur apprend à faire du mal aux autres, à les frapper, à les battre pour ainsi dire par un intermédiaire ; si on les exhorte à se réjouir du mal qu'ils ont procuré, et à se faire un plaisir de voir souffrir, ne les dispose-t-on point par le même moyen à recourir eux-mêmes à ces voies de fait lorsqu'ils seront assez forts pour faire sentir la pesanteur de leur bras et pour frapper tout de bon ? Au lieu d'agir de la sorte, tâchez de bien faire comprendre à l'enfant la vérité exprimée dans les paroles suivantes : « Ne t'abandonne pas à la vengeance ; elle tourmentera ton cœur et gâtera tes meilleures inclinations. »

Ne permettez jamais à votre enfant, pas même dans l'âge le plus tendre, de lever contre vous sa petite main ; une tentative de ce genre, sous quelque prétexte que ce soit, est toujours une première atteinte portée au respect et à l'amour dus aux parents.

§ IX. — *Il ne faut pas tolérer qu'en présence de l'enfant on se permette des expressions libres, ou des gestes équivoques ou contraires à la modestie.*

Nous comprenons la difficulté de prévenir toujours un inconvénient aussi grave que celui dont il est ici question ;

tout ce que nous pouvons faire, c'est de donner quelques conseils aux parents et aux instituteurs qui, malgré eux, se trouvent avec leurs élèves dans une de ces positions délicates. En pareille occurrence, manifestez hautement et librement votre opinion sur ces propos équivoques, plutôt que de chercher à dissimuler, à cacher le poison dans la vue de prémunir votre enfant contre sa pernicieuse influence ; mieux vaudra, nous le répétons, dire sans hésiter qu'une telle conversation ne convient pas à des personnes honnêtes et vertueuses, qu'il est honteux de tenir un tel langage, de proférer de semblables propos. Si cependant les circonstances ne vous permettaient pas d'agir ainsi, il ne vous resterait qu'à vous abstenir de toute marque d'approbation ou d'improbation, et à diriger la conversation vers un sujet plus convenable.

§ X. — *Il ne faut pas souffrir non plus que l'enfant lui-même profère des paroles triviales ou mensongères.*

Les mauvaises paroles sont les précurseurs du vice. Lorsque vous entendrez votre enfant s'exprimer légèrement, se plaire à répéter des expressions équivoques, de mauvaises plaisanteries ou des contes enfantés par sa fantaisie, des propos malveillants, exagérés, etc., reprenez-le au moment même où de tels abus se commettent. En pareil cas, il faut être vigilant, avoir à sa disposition des moyens propres à éveiller le sentiment d'honneur, et faire un appel à la conscience de l'enfant. Pour l'empêcher de contracter de mauvaises habitudes de cette nature, il faut déployer une active surveillance, l'occuper convenablement et le soustraire à tout contact avec d'autres enfants mal élevés.

« Quiconque est capable de mentir, a dit Fénelon, est indigne d'être compté au nombre des hommes. »

§ XI. — *Il ne faut pas toujours céder aux caprices de l'enfant.*

Ne le laissez jamais agir selon sa petite tête, et ne lui permettez sous aucun prétexte de faire ce que vous lui avez défendu. Gardez-vous surtout de céder à ses pleurs, à ses cris, ou, pis encore, à ses mutineries, à ses bouderies. Ne permettez pas qu'il se mette à pleurer, si ce n'est en cas de maladie, d'accident, ou lorsqu'il en aura un motif réel. Dans ces derniers cas, hâtez-vous d'essuyer ses larmes et de lui offrir du soulagement pour lui montrer que ses douleurs sont pour vous aussi de véritables souffrances.

« Il ne faut pas permettre qu'un enfant ait jamais ce qu'il demande expressément lui-même, et moins encore s'il se met à pleurer pour l'avoir. *Il ne faut pas même le lui donner s'il fait connaître par ses paroles qu'il en ait envie.* Il est à propos sans doute que les enfants aient la liberté de faire connaître leurs besoins à leurs parents, et les parents doivent exécuter leurs demandes avec toute sorte de douceur et de sensibilité, et suppléer à leurs besoins durant le temps de leur plus tendre enfance ; mais autre chose est de dire, *j'ai faim* ; et de dire, *je voudrais avoir du rôti.* »

§ XII. — *Il faut encourager l'enfant continuellement et sans relâche.*

Les enfants ressemblent aux montres, qui s'arrêtent lorsqu'on oublie de les remonter ; abandonnés à eux-mêmes,

ils ne font rien. Si donc vous voulez rendre votre enfant actif et apte à remplir ses devoirs, il ne faut pas l'abandonner à ses propres inspirations, à ses penchants. C'est à vous de le diriger convenablement, de lui faire sans relâche sentir la surveillance qui pèse sur ses moindres actions, de l'aiguillonner quand il ralentit sa marche, et de le maintenir dans la bonne voie lorsqu'il tend à s'en écarter quelque peu.

« L'émulation serait sans doute inutile, si les hommes pouvaient toujours agir par le pur amour du devoir ; mais bien que ce motif doive être le principal, ne faisons pas orgueilleusement abstraction de nos misères ; à nos passions mauvaises opposons toutes les résistances qui sont bonnes en elles-mêmes ; appuyons-nous sur tout ce qui nous peut soutenir et défendre : le contraire serait présomption et témérité. Personne n'a songé à nier l'influence du bon exemple : n'est-ce donc pas l'émulation qui lui donne de l'efficacité (1) ? »

(1) A. Rendu.

ÉDUCATION PHYSIQUE.

CHAPITRE PREMIER.

DÉVELOPPEMENT PROGRESSIF DES PARTIES DU CORPS.

Les soins à donner au bien-être physique de l'enfant précèdent pour ainsi dire sa naissance.

Le jardinier, pour l'opération de la greffe, recherche les sujets les plus sains et les plus vigoureux ; l'éleveur d'animaux repousse de ses écuries et de ses étables les individus mal conformés ou vicieux ; il serait à désirer que l'homme lui-même se conformât à cette règle indiquée par la nature, et que les liens du mariage ne réunissent jamais que des êtres placés dans les conditions physiques les plus favorables. Le plus souvent, en effet, les qualités des parents se reproduisent dans leur progéniture, de même que leurs défauts, considérés physiquement ou moralement, exercent sur leur descendance une action puissante.

Un médecin, le docteur Roesch, fait remarquer à ce sujet qu'aucun vice ne réagit sur les enfants avec autant d'énergie que l'ivrognerie paternelle. Les enfants d'ivrognes, dit-il, sont faibles et malingres, tantôt d'une excessive sensibilité, tantôt d'une apathie absolue, voisine de l'idiotisme. Ainsi

dégénère successivement la famille, la commune ; ainsi s'abâtardit et disparaît un peuple entier. Il en est de même de tous les autres excès, etc.

Nous nous bornerons à ces observations. Il n'entre point dans notre tâche de remonter au développement de l'homme avant sa naissance, d'examiner l'influence qu'exerce la mère sur son enfant avant que celui-ci ait vu le jour, d'analyser les rapports physiques qui sont établis entre la mère et l'enfant, etc.

Pendant l'époque de l'allaitement domine l'action végétative, le développement du corps. Le nourrisson est exposé à l'influence de l'air, et les poumons commencent à fonctionner. L'estomac, qui n'a encore que d'étroites dimensions se développe. Le système circulatoire se modifie et s'agrandit ; le foie procède régulièrement à la séparation du fiel d'avec le sang.

Au fur et à mesure de la croissance, les muscles, mous, faibles et sans consistance jusque-là, acquièrent l'énergie et l'élasticité. Déjà le système nerveux, dans son ensemble, constitue une masse résistante ; mais les nerfs, pris séparément, n'ont encore qu'une consistance gélatineuse : très-irritables, très-sensibles, aux impressions de toute espèce, ils ne le conservent cependant pas longtemps.

Les sens se développent successivement (1) : le sens de la vue, tourné vers l'espace et la lumière : le sens du toucher, borné à des limites plus étroites, se développent à la fois, comme les pôles extrêmes de la vie sensoriale. Réunis l'un à l'autre, ils donnent l'intuition la plus immédiate de l'existence extérieure.

(1) Voir plus loin ce qui concerne le développement plus détaillé de chacun des cinq sens.

« L'enfant ouvre les yeux dès qu'il a respiré, mais il ne voit point encore ; il reçoit seulement l'excitation bien-faisante du jour ; nul rayon de la vie morale ne s'échappe de son œil, seulement il est animé par le besoin de lumière. On peut se faire une idée de cet instinct et de l'organe en examinant les yeux des enfants cataractés de naissance : on voit avec étonnement que le globe de l'œil n'est jamais en repos, il s'agite sans cesse comme s'il cherchait l'excitant que la nature lui destinait, ou comme dans une lutte incessante avec l'obstacle qui l'en sépare. Avide de la lumière, l'enfant la cherche chaque fois qu'il s'éveille : mais la longueur du sommeil le garantit de l'excitation trop vive qu'elle peut produire sur un organe encore faible et imparfait. Le sens du toucher est flatté par la température, par le bain tiède, par des langes doux, du linge sec dont la peau est enveloppée. Celle-ci devient sensible aux impressions irritantes, et l'enfant s'éveille quand il a sali ses langes.

» D'abord l'enfant entend très-peu ; le bruit n'agit sur lui qu'en ébranlant la sensibilité générale : il faut un bruit considérable pour le réveiller. Mais plus tard, vers la sixième semaine, les sons commenceront à l'affecter, et le murmure des douces paroles arrêtera ses pleurs ; il s'endormira au bruit des chansons.

» Le goût est tardif aussi, et dans les premières semaines l'enfant avale indifféremment tous les breuvages qu'on lui présente, doux ou amers ; mais dans le second mois, il distingue déjà, il accepte encore les liquides doux, tels que l'eau sucrée, l'eau de gruau, mais il montre de la répugnance pour la rhubarbe, pour les substances amères, salées ou acides.

» L'odorat s'exerce d'une manière imparfaite, à cause du peu de développement des cavités nasales. On assure cependant que, pendant la nuit, l'enfant reconnaît à l'odeur le sein de sa nourrice bien-aimée, et qu'on aurait peine à le tromper, même dans l'obscurité, s'il fallait substituer une autre femme à celle-ci.

» L'enfant apprend peu à peu à explorer les mêmes objets avec tous les sens : il veut toucher ce qu'il voit, il veut voir ce qu'il entend, il s'aperçoit que des sensations différentes naissent dans ses sens divers d'un seul et même objet ; il analyse ainsi les différents traits d'une chose reconnue, et il entre sans s'en apercevoir dans le domaine de l'intelligence. »

CHAPITRE II.

CE QUI EST NÉCESSAIRE A LA VIE ANIMALE.

§ 1^{er}. — *L'air.*

Depuis le moment où l'enfant respire pour la première fois, jusqu'à l'instant où, en exhalant le dernier soupir, il termine son existence ici-bas, c'est l'air qui est son premier aliment, son élément le plus indispensable, l'élément sans lequel il ne peut exister, pas plus que le poisson ne peut vivre hors de l'eau. L'air est la seule chose que l'enfant, après sa naissance, puisse s'approprier de lui-même. Ce fait que nous remarquons, et la profusion avec laquelle la nature a répandu l'air sur toute la surface du globe, attestent assez qu'il est la première condition de la vie. L'enfant rencontre dans l'atmosphère une première alimentation en harmonie avec ses organes. Respirer est son premier acte de spontanéité ; c'est par là qu'il prend possession du monde

extérieur ; c'est le premier usage des forces animales développées en lui pour atteindre un but, la conservation de soi-même. Des expériences positives et répétées l'ont prouvé : il n'est nullement indifférent que cet air soit pur ou vicié. Au contraire, des accidents malheureusement encore trop fréquents constatent qu'un air chargé d'émanations malsaines, infectes, délétères, met en péril notre existence. C'est donc pour les parents et pour tous ceux qui sont appelés à veiller sur la santé des enfants, un devoir impérieux de prendre les mesures nécessaires pour éloigner tout ce qui peut vicier l'air. Ainsi, on évitera les chambres trop petites, trop peu élevées, trop fortement chauffées ; les logements habités par trop de personnes à la fois, ceux dans lesquels on sèche du linge, on brûle des copeaux, on élève des lapins ou d'autres animaux. « L'air de la chambre, dit Schwarz, ne doit être ni trop chaud ni trop froid, mais bien tempéré et pur, afin de ne pas provoquer chez l'enfant un tremblement dans les membres ; en troublant ainsi dans ses commencements le travail des poumons et de la peau, il infuserait du poison dans ses veines. »

En se conformant aux lois de la nature et en suivant de sages avis, voici les principaux points que l'on peut établir :

a. Il faut, aussitôt que possible, habituer insensiblement l'enfant au grand air. A cet effet, lorsque le temps le permet, on le transporte hors de l'habitation, et dès qu'il est en état de marcher, on le promène dans la cour, dans le jardin ou à la campagne. On le laisse jouer et s'ébattre sur le gazon et dans le sable. Bientôt les couleurs de son visage, sa vivacité, sa gaieté, et par suite, sa vigoureuse santé, prouveront à l'évidence que l'homme, ainsi qu'une plante, prospère et se fortifie dans le grand air ; que, grâce à cette

bienfaisante influence, il est garanti contre une foule d'infirmités.

b. En toute saison, on ouvrira les fenêtres plusieurs fois par jour et l'on aura soin de ne pas enfermer trop scrupuleusement dans une chambre, même pendant les journées d'hiver, un enfant qui se porte à merveille. Mieux vaut le laisser courir en liberté, quelque temps qu'il fasse ; traverser la rue ou le champ, façonner des boules de neige, etc. Il va de soi que tout cela exige certaines précautions de la part des surveillants : ainsi il faut éviter les courants d'air, toute transition trop brusque du froid au chaud ou du chaud au froid, etc., etc..

D'un autre côté, il ne faut pas à chaque instant être aux petits soins avec les marmots, ne pas les choyer trop, ne pas les serrer comme des bijoux dans un écrin ; ce serait tomber dans un excès également dangereux. Il faut au contraire les habituer peu à peu à supporter quelques changements de température et à ne jamais se montrer sensibles au froid : mais il faut le faire avec prudence, quand ils sont déjà assez forts et surtout bien portants ; car tous ne sont pas aptes à résister à ces épreuves.

c. Quant à la salle d'école, dans laquelle les enfants sont obligés de séjourner cinq ou six heures par jour, il est de toute nécessité qu'elle soit spacieuse, bien aérée, parfaitement éclairée ; qu'il ne se trouve à proximité aucun foyer d'infection, ni marais, ni cimetière, etc. Un des premiers soins de l'instituteur, c'est de ne pas permettre que la salle d'école serve de séchoir pour le linge ou de dépôt pour les fruits ou les légumes. L'instituteur veillera à ce que ses élèves n'entrent pas en classe sans s'être soigneusement essuyé les pieds ; il n'admettra aucun écolier atteint d'une

maladie de peau, aucun qui ne soit vacciné. Tous les jours, la classe aura été bien nettoyée et les croisées ouvertes, afin de procurer aux élèves comme au maître un air pur et salubre.

§ II. — *La nourriture.*

Les organes digestifs de l'enfant sont encore très-faibles, il faut donc lui donner une nourriture légère et facile à digérer.

« Les substances nutritives, dit le docteur Ritter, doivent être, pendant la première période de la vie de l'enfant, celles qu'offre et que prescrit la nature. Le sein maternel n'est pas seulement pour le nourrisson un organe de sustentation ; c'est en outre un moyen de maintenir les rapports du système nerveux entre la mère et l'enfant. C'est ce qui explique la possibilité d'une transmission du caractère de la nourrice au nourrisson. »

Un autre médecin, le docteur Roesch, que nous avons consulté à ce sujet, dit également que le lait de la mère ne peut être remplacé ni par celui d'une nourrice, ni par le lait d'un animal quelconque. Selon ce docteur, un enfant que l'on nourrirait artificiellement dès la naissance, resterait faible jusqu'à l'époque où le lait ne devrait plus être sa seule nourriture ou du moins son principal aliment. Au cas où la mère, par suite de quelque circonstance, serait hors d'état de nourrir, il faut alors choisir une bonne nourrice. D'après ce médecin, il convient encore d'observer des intervalles égaux et de ne donner le sein ni trop souvent ni trop longtemps. Il fixe l'époque du sevrage au moment de la dentition.

Après six mois, à l'apparition des dents, le nourrisson

entre dans la période d'enfance proprement dite. Les organes se développent, leur sensibilité et leur irritabilité s'accroissent : de là une sécrétion générale plus active ; l'enfant est bientôt capable de digérer une nourriture plus solide ; les os commencent à se fortifier, et les muscles obéissent à sa volonté ; les mouvements deviennent plus vifs et plus fermes. Il commence également à distinguer à l'aide des sens les objets les uns des autres, les couleurs, les formes et les sons.

Il en est de même de l'odorat et du goût. Le sens du toucher est continuellement en activité ; car, à cet âge, l'enfant étend sa petite main vers tous les objets qui l'environnent. Jusqu'ici, il se représentait tous les objets à la même distance de lui ; il commence à rectifier cette erreur, en observant, par le contact, les rapports d'éloignement.

Revenons maintenant à la vie animale, et, en suivant l'avis de M. Sovet, voyons ce que l'on doit observer par rapport à la nourriture des enfants.

« Les substances alimentaires, dit ce médecin distingué, seront à demi liquides et composées en grande partie de féculents ; on y ajoute peu à peu quelques légumes bien cuits, des bouillons non épicés, puis des viandes blanches. L'eau pure est la meilleure boisson à conseiller en général ; plus tard on peut donner un peu de bière légère et bien faite. »

Peu à peu on rapprochera le régime des enfants de celui que suivent habituellement les adultes... Que l'on ne s' imagine pas que plus un enfant mangera de viande, plus il boira de bière ou de vin, plus il deviendra fort et bien portant... L'exercice et l'air pur sont bien plus fortifiants que les aliments excitants ; ces derniers donnés à contre temps

épuisent la force de l'estomac et font naître les maladies... Il ne faut jamais donner aux enfants des aliments réchauffés ; les ragoûts épicés, les échauffants, les pâtisseries, confitures, sucreries, etc., doivent être exclus de leur régime. Quelques fruits dans leur saison, pourvu qu'ils soient bien mûrs.... On ne peut pas forcer les enfants très-jeunes à manger à des heures fixes et à ne rien prendre entre les repas : il faut d'abord leur donner à manger quand ils ont faim ; mais peu à peu il faut les amener à la régularité des repas. On ne saurait croire combien elle peut contribuer à fortifier leur estomac ; il ne faut pas forcer à manger un enfant qui n'a pas faim, ni refuser des aliments à celui qui en sent le besoin ; mais il faut se défier des caprices et de la gourmandise. Vers l'âge de sept à huit ans, époque où le besoin de nourriture n'est plus aussi pressant, il faut tâcher de restreindre les repas au nombre de trois ou quatre, et toujours proportionner l'abondance de la nourriture aux besoins du corps, à la vivacité de l'appétit et à la facilité des digestions.

A quatorze ou quinze ans, leur régime sera entièrement soumis aux règles communes à tous les hommes ; cependant à cette époque encore, tout en leur fournissant une nourriture en rapport avec leur nouveau développement, on veillera particulièrement à ce qu'ils ne fassent pas un usage abusif de substances excitantes, des vins échauffants, des liqueurs alcooliques et fermentées ; c'est surtout envers les garçons que l'on devra exercer une surveillance sévère à cet égard. Pleins d'une ardeur nouvelle, fiers de la vigueur qui les anime, ils sont tous portés à cette époque à commettre des excès de tout genre.

Nous terminons ce paragraphe par quelques considéra-

tions pédagogiques, qu'une bonne mère, qu'un bon père ne trouveront pas sans importance.

Il faut habituer les enfants à ne manger que des aliments proprement préparés ; à tenir dans un état de parfaite netteté leur fourchette, leur couteau, leur cuiller. En outre, on leur fait comprendre que, pour bien digérer, il faut ne manger ni trop ni trop vite. Il convient aussi de ne pas les accoutumer à des jouissances dont ils seront obligés de se déshabituer par la suite ; ce qui devient alors difficile, sinon impossible. Il faut habituer les enfants surtout à se tenir réservés et silencieux lorsque quelques amis se trouveront réunis à la table, combattre toujours leur penchant à la gourmandise, et pour cela ne les récompenser jamais par des bonbons ; ce serait encourager leurs mauvaises dispositions. On ne négligera pas, dans une famille chrétienne, de faire réciter aux enfants la prière *avant et après* le repas, de leur rappeler que c'est Dieu qui donne toute nourriture, et d'éveiller en eux les sentiments de la charité, en les engageant à partager leur morceau de pain avec l'indigent, avec celui qui a faim. On ne peut veiller avec trop de soin sur les habitudes du jeune âge, afin de lui inspirer de la générosité, de le détourner de l'égoïsme, de l'avarice, d'empêcher l'envie de naître entre frères et sœurs à propos d'une part un peu plus forte, d'une faveur légère accordée à l'un plutôt qu'à l'autre.

On leur fait comprendre également le danger de porter à la bouche des substances inconnues, de boire lorsqu'ils ont chaud. A propos de boisson, il sera bon, comme nous l'avons déjà dit, de faire en sorte que l'enfant préfère l'eau à tout autre liquide ; car les enfants ne demandent d'eux-mêmes ni bière, ni vin, ni eau-de-vie. Cela n'arrive que lorsque des

parents s'oublient au point d'exciter chez ces petits êtres le goût de ces sortes de boissons, et lorsqu'ils les conduisent au cabaret. Là, naturellement, ils veulent faire comme les autres, et, au lieu de satisfaire à un besoin, ils contractent le vice odieux de l'ivrognerie.

Pour les prémunir contre les abus de la table, il est bon de leur raconter souvent des anecdotes propres à leur démontrer les inconvénients que peut amener telle ou telle manière d'agir. Un enfant bien élevé se contentera d'une nourriture simple, empruntée soit au règne végétal, soit au règne animal, sans s'inquiéter de la préparation. Pour le rendre sobre, l'exemple en ceci, comme en toutes autres choses, fera plus que les leçons. Surtout ne souffrez point, s'il est gourmand, qu'on lui fasse des plaisanteries à ce sujet : si l'on s'en amuse, il ne considérera plus ce vice que comme une gentillesse, et vous ne l'en guérirez jamais. Sans vouloir contraindre la nature, et sans prétendre forcer à manger ce qui répugne, on peut cependant, en s'y prenant bien, habituer un enfant à manger de tout ce qui est mangeable pour l'homme, pourvu que « la frugalité soit la cuisinière, et la faim l'assaisonnement. » Madame Campan faisait avaler quelquefois des breuvages amers à ses pensionnaires, pour les habituer à prendre des choses désagréables, afin que, dans leurs maladies, elles prissent les médicaments avec facilité ; cette mesure est certes très-prudente. Ne voyons-nous pas tous les jours de malheureux enfants qui refusent de prendre les remèdes qui devraient sauver leurs jours menacés, et qui meurent victimes de la complaisance de leurs mères ?

Une mère qui aime ses enfants ne cède pas à leurs caprices ; elle leur dit : « Si vous ne pouvez pas manger ce

que je vous donne, laissez-le et mangez un morceau de pain sec ; vous n'avez qu'à choisir entre les deux. »

Mais si les parents sont assez faibles pour donner à l'enfant ce qui flatte son palais, il lui laisseront contracter un défaut qui aura plus tard des suites fâcheuses.

Ce n'est point pendant le repas ni immédiatement après, qu'il convient de se livrer à l'étude ; l'action du cerveau, si elle est active, suspend celle de l'estomac ; n'a-t-on pas vu une anxiété soudaine, une nouvelle subite impressionnant vivement le cerveau, supprimer l'appétit, inspirer le dégoût des aliments, causer de violentes indigestions, et, parmi celles-ci, les plus fâcheuses ne sont-elles pas celles qui dérivent d'une excessive contention d'esprit après un repas copieux et immodéré. Les gens de lettres, les hommes studieux en ont fait l'expérience et doivent être convaincus que l'énergie de la pensée nuit à l'accomplissement de la digestion. L'éloignement pour le travail, la tendance au sommeil qu'éprouvent certains individus faibles, après leurs repas, indiquent assez quel est le vœu de la nature. Si l'instant des repas et l'heure qui les suit ne sont point propres aux travaux de la pensée, il faut les consacrer à de douces récréations, à des exercices salutaires.

§ III. — *Les vêtements.*

Les petits enfants ne peuvent pas être privés de vêtements, surtout quand on les expose à l'air, comme nous l'avons conseillé plus haut. Leur corps délicat exige constamment une température modérée ; une fois donc qu'ils sont hors du lit, il leur faut des *vêtements*.

Les premiers de tous, ce sont les langes, dont l'usage

n'est pas généralement approuvé par les médecins, parce qu'ils entravent le libre mouvement des membres. Les habillements que l'on destine à un âge plus avancé ne doivent être ni trop étroits ni trop chauds. Malheureusement la mode l'emporte trop souvent ici sur le bien-être. Ils ne sont pas rares, les parents qui tiennent à ce que les robes dessinent parfaitement la taille, à ce que les souliers pincent le pied, et lui imposent une cambrure gracieuse, une pointe bien effilée. On ne se préoccupe nullement de savoir si la respiration est libre, si la marche n'est pas gênée. Laissons à la nature le soin de façonner le corps comme elle le trouve à propos. Elle agit avec trop d'exactitude pour que nous puissions la diriger. Il me semble que cette considération devrait empêcher, je ne dirai pas les tailleurs et les nourrices ignorantes, mais d'autres personnes trop entreprenantes de se mêler d'une chose qu'elles n'entendent point. Ces gens-là devraient craindre de détourner la nature de son but, en voulant façonner le corps, dont ils ignorent entièrement la structure même dans sa plus petite partie. » La cravate est évidemment un ajustement inutile, surtout pendant l'été. Les bonnets, les casquettes fourrées provoquent les éruptions à la peau, la teigne, etc. On ne court aucun risque à ne couvrir, pendant l'été, ni la tête ni les pieds des enfants. « Si tu veux, dit M. Sovit, que tes enfants soient beaux, bien portants et bien forts, ne souffre jamais autour d'eux ni corsage, ni jarretière, ni chaussure trop étroite, et veille à ce que, la nuit surtout, ni leur tête ni leur cou ne soient embarrassés par des cordons ni par des boutons serrés. — Il n'ont besoin de coiffure que dans les temps très-rigoureux, ou pour s'abriter contre les rayons du soleil. Couvre-les, l'été, d'un large chapeau de paille, et

l'hiver d'un simple bonnet ou d'un chapeau de soie, et cela seulement lorsqu'ils doivent sortir ; car, dans l'intérieur des habitations, il faut les habituer à rester tête nue en toute saison et pendant toute la journée. » On bannira sévèrement les vêtements déchirés ou malpropres, et on inspirera de bonne heure le goût de se vêtir convenablement. Cependant il faut éviter tout ce qui pourrait enorgueillir les enfants et les porter à croire que les beaux habits leur assurent quelque supériorité sur d'autres moins élégamment vêtus. Au temps où nous vivons, il est devenu urgent de combattre cette manie de donner aux enfants une mise qui n'est pas en rapport avec la position sociale des parents. Nous signalons ici un mal grave, une des causes principales peut-être des progrès du paupérisme. Ne voit-on pas trop souvent des mères de famille se priver du nécessaire pour affubler leur fille d'unitiles oripeaux. Et ce goût de luxe et de dépense, qui vient à germer ainsi dans ces jeunes cœurs, à quels excès ne conduira-t-il pas plus tard, lorsqu'il sera devenu une passion indomptable ! Il faut aviser, en habillant les enfants, au moyen d'endurcir leur corps plutôt qu'à l'attendrir et à le rendre sensible aux intempéries.

Le rôle de l'école, en cette matière, consiste à saisir toutes les occasions de bien faire comprendre aux élèves, tant par des instructions que par des exemples, qu'ils doivent avoir grand soin de leurs habits ; mais en même temps on leur fera entendre qu'il *ne faut pas juger de l'homme par le costume ; que sous un habit, quel qu'il soit, peut battre un cœur bon et généreux.*

Avant de terminer ce paragraphe, nous ferons observer que, dans les écoles de filles, on devrait donner à l'ensei-

gnement des ouvrages de main une direction un peu plus en harmonie avec les besoins de la vie réelle. Trop souvent on s'y attache à produire de brillantes tapisseries, des broderies délicates, et la jeune artiste, dont l'aiguille ingénieuse a tracé ces merveilleuses arabesques, ignore comment il faut s'y prendre pour tricoter un bas ou pour réparer le moindre accroc à une robe ou à un mouchoir.

§ IV. *Le sommeil.*

Le sommeil est un besoin pour tout le monde, et spécialement pour les enfants. Ceux-ci, durant la première année s'endorment à plusieurs reprises pendant la journée ; plus tard, le sommeil de la nuit leur suffit. Quant au temps nécessaire aux enfants pour bien se reposer, M. Sovet dit : « Vers trois ans, la durée du sommeil est ordinairement de douze heures par jour ; elle diminue ensuite d'une heure environ chaque année, et vers sept à huit ans, elle n'est plus que de huit ou neuf heures ; à toute époque, il faut habituer les enfants à se coucher de bonne heure : ainsi à sept heures du soir, jusqu'à trois ans, et à huit heures, jusqu'à six ou sept ans au moins. »

Il convient de les habituer à se coucher de bonne heure et à se lever de grand matin ; on ne doit les conduire à aucune fête, à aucun spectacle qui puisse être l'occasion d'enfreindre cette règle. Un trop long séjour au lit est nuisible à tout le monde, et particulièrement aux enfants.

Il faut veiller à ce que ceux-ci ne se mettent pas au lit trop tôt après avoir mangé. L'excitation produite par les jeux, la veille, l'éclat des lumières, tient l'enfant éveillé et le jette dans un état d'exaltation qui ne serait pas sans

danger si de telles causes étaient de longue durée ou se répétaient fréquemment. Il est donc convenable de ne point animer les enfants par des jeux bruyants, surtout vers l'heure destinée à leur repos.

Quant au coucher, on n'emploiera pour le lit ni la plume ni le duvet ; ces matières sont trop chaudes. Il faut surtout écarter l'oreiller bourré de plumes, dont le plus grave inconvénient est de provoquer la congestion du cerveau. Un matelas de crin, ou tout au moins de crin mélangé de laine, et mieux encore un matelas et un oreiller en balle d'avoine, offriront la couche la plus convenable.

De savants médecins se sont occupés des habitudes funestes que le lit peut faire contracter aux enfants. Qu'une mère cache soigneusement le but de la surveillance qu'elle exerce sur ce sujet délicat : elle ne doit jamais prononcer que les mots de propreté et de malpropreté.

L'enfant n'ira point chercher d'autres motifs du soin que l'on prend de le faire coucher les mains hors du lit, et quelquefois même avec des gants ; car, lui direz-vous, on porte les mains au visage, c'est avec les mains que l'on mange : il faut donc que les mains soient propres.

On fait disparaître, on détruit facilement, par l'usage des bains froids, les incommodités de nuit auxquelles les enfants sont nécessairement sujets ; il faut aussi prendre de très-bonne heure la précaution de les réveiller à des heures fixes : avec ces soins, la propreté la plus complète doit exister à l'âge de deux ans. Si les incommodités se prolongent au delà de cette époque, elles proviennent de la faiblesse de la constitution, c'est alors l'affaire des médecins ; il serait aussi barbare qu'inutile d'employer les châtimens pour les rendre propres, car l'enfant qu'on

punit est éveillé, et dès qu'il dort il a oublié qu'on l'a puni.

Les enfants d'un caractère très-vif sont disposés, dès l'âge de trois à quatre ans, à être tourmentés, avant de s'endormir, par des visions. L'effroi qu'ils en éprouvent n'est point blâmable : ils voient ou croient voir défiler devant leurs yeux un nombre infini de figures grotesques ou épouvantables. Comment exiger qu'ils se rendent compte de ces espèces de cauchemars ? Il faut, dans ce cas, sans les châtier injustement et sans condescendre à cette faiblesse, s'occuper à la faire disparaître ; ne les point laisser seuls et dans l'obscurité, mais prendre ces soins sans leur avouer l'intention qu'on a de les calmer.

M. Richard, en parlant du sommeil de l'enfant, dit : « L'enfant ne doit point dormir sur les bras de sa mère. Il faut aussi défendre aux bonnes d'endormir leurs élèves sur les genoux : ils y reposent mal, les muscles éprouvent la courbature qui résulte d'une position gênée, et, comme les enfants plus jeunes, ils ne veulent plus dormir dans leur lit, et imposent à ceux qui les soignent un surcroît de peine et de fatigue. »

Il faudrait les lever constamment le matin à l'heure ordinaire, mais toujours en prenant soin de ne pas les éveiller trop brusquement ou avec un ton de voix trop fort ou trop perçant, ou en frappant tout d'un coup leurs oreilles de quelque autre bruit trop violent. Cela les épouvante et leur fait beaucoup de mal. Lors donc que vous voulez éveiller l'enfant, commencez par l'appeler à voix basse en le secouant avec précaution, afin de le tirer peu à peu de son assoupissement, jusqu'à ce qu'il soit tout à fait revenu à lui-même. Une fois qu'il a mis ses vêtements,

vous êtes assuré qu'il est entièrement éveillé. C'est déjà causer assez de peine à un enfant que d'interrompre son sommeil : évitons de le rudoyer ou de l'effrayer.

§ V. — *L'exercice.*

Il est conforme aux principes hygiéniques de procurer au nourrisson, incapable de se mouvoir par lui-même, les moyens de suppléer à cette impuissance. Ainsi il conviendra de lui donner du mouvement, de le promener sur les bras, en voiture, de le balancer, de le faire glisser. Les parents recommanderont les plus grandes précautions à la personne chargée de porter le petit enfant. Les os, encore si tendres, sont très-prompts à se déboîter et à se fracturer. Inutile d'ajouter que, si l'œil maternel ne préside pas à tout cela, il peut survenir de graves accidents. Il est des parents qui sont enchantés de voir leurs enfants bien tranquilles, bien *sages*, comme ils disent avec une espèce d'orgueil. Ces parents ignorent que le mouvement est salutaire, nécessaire, indispensable au jeune âge, que la santé en dépend, que ce repos absolu n'est pas naturel, et que sous ce calme apparent couve quelque vice qui se manifestera plus tard.

Un des premiers mouvements que l'enfant essaye, c'est la marche. Afin de l'y habituer plus tôt, il est bon de le conduire fréquemment par la main ; ensuite on lui présente un objet, dont il cherche à s'approcher ; on évitera cependant de fatiguer ses petites jambes, encore si faibles. Niemeyer dit, au sujet de l'exercice : « Le mouvement le plus ordinaire, celui qui est aussi le plus bienfaisant et qui ne devrait pas être négligé un seul jour, c'est celui de la marche. En le faisant avec suite, avec vitesse, avec dex-

térité, on exerce le corps et on le fortifie, si l'on ne s'inquiète ni du temps ni des mauvais chemins. Cet exercice est surtout salutaire quand on peut gravir des montagnes qui semblent impraticables... On développe en même temps chez l'enfant le sentiment des beautés de la nature. Il faut s'efforcer de varier les promenades journalières et d'y joindre, autant que possible, pour prévenir l'ennui, quelque autre intérêt : celui de la conversation, de la découverte d'objets nouveaux pour les enfants, de la recherche des produits naturels que les jeunes gens ont tant de plaisir à rassembler en collection. »

Dès que l'enfant sera parvenu à marcher et à courir, on fera bien de le conduire tous les jours au grand air, où s'il est possible, il se livrera avec d'autres enfants à des jeux qui exigent du mouvement : la course, des sauts à pieds joints ou à clochepied ; ensuite il lancera des pierres contre un but indiqué, il jouera aux quilles, à la balle, à la corde ; il se livrera à l'exercice du patin, du traîneau, de la natation et à d'autres exercices gymnastiques sous la surveillance d'une personne qui s'y entend, et qui jamais ne tolérerait les tours de force, les témérités dangereuses et inutiles. Le cas que les deux nations les plus remarquables de l'antiquité faisaient de cet art, et l'estime que lui accordaient les philosophes, à cause de son influence sur la santé du corps et de l'âme, prouvent déjà son importance dans l'éducation ; l'expérience de tous les jours parle plus haut encore. Quelle différence entre les enfants qu'on mène toujours à la lisière, et qu'on effraye sans cesse, en leur représentant les dangers auxquels les expose chaque emploi tant soit peu hardi de leurs forces, et ceux qui ayant, dès leurs premières années, fortifié leurs membres par toute

espèce de mouvements, savent éviter le péril, ou n'ont plus à le redouter ! Si les exercices du corps sont quelquefois poussés trop loin, et trop exclusivement considérés comme but de l'éducation, cela ne prouve autre chose, sinon que tout dans ce monde est sujet à l'abus. Si dans ces exercices, même lorsqu'ils sont dirigés avec prudence, il arrive quelquefois un accident, cela ne doit produire sur nous d'autre effet que de nous convaincre, de plus en plus, que l'homme n'est pas le maître absolu des événements. Mais quand on considère les dangers, bien plus grands encore, auxquels est exposé l'enfant non exercé ; quand on réfléchit qu'il est privé de tous les inappréciables avantages que procurent la force et l'adresse du corps, l'on sent clairement combien il est impardonnable de négliger cette partie de l'éducation. Outre l'influence heureuse de la gymnastique sur la santé, la force et l'adresse du corps, elle a aussi une grande importance morale. Trop souvent, soit dans les familles, soit dans les établissements d'éducation et dans les écoles, les jeunes gens perdent leurs heures de loisir dans une fâcheuse oisiveté et dans un triste ennui, dans des sociétés dangereuses et dans des jeux qui ne sont pas moins nuisibles. Si ces heures étaient consacrées à la gymnastique, les élèves en seraient, à coup sûr, très-contents, et combien leur caractère n'y gagnerait-il pas ! Il va de soi que l'on interdira des luttes qui aboutissent souvent à des querelles. Il est encore diverses précautions à prendre : s'opposer à ce qu'ils mettent le pied sur la glace avant qu'elle soit assez forte ; les empêcher de se baigner dans les endroits dangereux, de s'approcher des chevaux, de jouer avec des armes ou avec du feu. Pour démontrer le danger, on leur raconte des histoires bien

choisies, qui fassent comprendre les résultats funestes de l'étourderie ou de l'imprudence.

§ VI. — *La propreté.*

Le moyen le plus sûr et le plus efficace de maintenir la peau en état de fonctionner convenablement, c'est la propreté du corps et des vêtements. Il ne suffit pas que l'enfant se lave très-souvent le visage et les mains, il faut aussi qu'il se lave à l'eau froide le corps tout entier, qu'il prenne des bains de temps à autre. Le nouveau-né ne peut supporter impunément l'immersion dans l'eau froide, et il faut regarder comme de dangereuses excentricités tous ces préceptes de bains glacés, d'aspersions subites. Il faut l'y habituer par degrés, et au fur et à mesure qu'il s'accoutume à l'air extérieur, on abaisse la température de l'eau dont on se sert pour le laver. En procédant de la sorte, avec beaucoup de soins et de précautions, on le familiarise avec cet élément, et l'expérience l'a prouvé, l'usage de l'eau froide devient pour lui un besoin aussi impérieux que celui de manger et de boire.

Du reste, plus le bain est froid, plus il faut en abrégé la durée. On ne doit y admettre les enfants qu'à jeun ou trois à quatre heures après les repas, et entourer cet exercice hygiénique de toutes les précautions possibles.

Nous venons de nous occuper de la propreté des enfants à la maison paternelle ; quant à ce qui concerne ce point important dans l'intérieur de l'école, nous recommandons d'observer les règles suivantes :

1° Tout enfant qui se présentera aux leçons devra être de la plus grande propreté. On renverra impitoyablement celui qui arriverait le visage ou les mains sales, les cheveux en

désordre. Il est par trop dur, trop humiliant de conduire le délinquant à la fontaine et de l'y faire débarbouiller par ses camarades. C'est là un moyen rigoureux, auquel il ne faut recourir qu'à la dernière extrémité.

2° Les élèves sont tenus de conserver en bon état leurs vêtements et leurs livres. Celui qui contreviendra à cette règle ou qui salira les effets de ses condisciples subira une punition proportionnée à la gravité de la faute.

3° L'ameublement de la classe, l'aspect intérieur et extérieur de l'école seront de nature à inspirer aux écoliers le goût de la propreté. Si, au contraire, l'école est mal en ordre, si le sol est couvert de morceaux de papier, d'ordures de toute espèce, si les bancs sont à moitié brisés, maculés de boue ou gris de poussière ; si les vitres sont brisées ou remplacées par des carreaux de papier ; si les cartes géographiques, les tableaux de lecture, à peine lisibles, disparaissent sous une couche de crasse, etc., comment voulez-vous que les élèves prennent au sérieux ce que vous, instituteur, vous leur direz de la nécessité et de l'importance de la propreté ?

4° Pour que l'enfant apprécie à sa véritable valeur la propreté, il importe que le maître prêché d'exemple, qu'il soit proprement et convenablement vêtu, sans pour cela affecter les allures d'un petit-maître. La malpropreté lui attirerait le mépris, l'excès contraire le rendrait ridicule.

5° On permettra aux enfants de satisfaire en temps utile leurs besoins naturels. Toutes les mesures seront prises pour que des endroits différents soient réservés aux petits garçons et aux petites filles, pour qu'ils n'y restent pas trop longtemps, pour que la surveillance s'y fasse convenablement et qu'il y règne toujours l'ordre et la propreté.

§ VII. — *Le travail.*

Toute *activité sérieuse* qui tend vers un but quelconque s'appelle *travail*. La force de l'homme, une fois qu'elle s'est développée et fortifiée pendant un certain temps par les jeux, les exercices, doit acquérir cette activité sérieuse ; les besoins de la vie, d'ailleurs, l'exigent. D'après cela, on peut résoudre aisément cette question importante : A quelle époque l'enfant doit-il abandonner le jeu pour se livrer au travail ? Aussi longtemps qu'il est hors d'état de se soigner lui-même, il faut qu'il ait auprès de lui quelqu'un pour l'aider, en le dirigeant cependant de manière à lui apprendre le plus tôt possible à se suffire à lui-même. Du moment où, à la suite de ces jeux, il est parvenu à pouvoir exécuter la moindre opération manuelle, le moindre travail, il faut l'obliger à le faire par lui-même, sinon on l'exposerait à devenir indolent et paresseux. » Le goût du travail se manifeste chez le petit enfant, et il suffit alors, pour l'habituer à une vie active et régulière, pour le rendre appliqué et laborieux, de lui fournir avec adresse de quoi occuper son activité, et de lui présenter le travail sous une forme agréable. On lui procurera, à cette fin, l'occasion de produire un résultat quelconque, de construire un objet quel qu'il soit, et l'on aura soin de ne venir à son aide que si l'intervention est indispensable. On l'encouragera par quelques mots d'éloge, on lui indiquera l'utilité de l'œuvre dont il s'occupe.

Le travail des mains devient ainsi une opération intellectuelle, puisqu'il faut que l'enfant réfléchisse, invente, combine, applique, etc. C'est une transition naturelle à l'activité de l'esprit, nécessaire pour apprendre, pour s'instruire.

Les occupations les plus convenables pour les enfants sont évidemment celles qui ne demandent ni un grand développement de force, ni beaucoup de temps, ni l'emploi d'instruments, celles qui occasionnent beaucoup de mouvement, qui n'offrent aucun danger et par lesquelles ils parviennent bientôt à produire un résultat dont ils soient heureux et fiers. Il serait contraire à leur nature d'exiger d'eux trop de patience ou de persévérance. Il faudrait aussi établir de la différence selon le sexe et les goûts naturels. Ainsi, le petit garçon se plaît à construire, à abattre ; il recherche les exercices qui veulent plus ou moins de force. La petite fille, au contraire, montre des dispositions à ranger, à mettre en ordre, à conserver. Ceux-là ont une prédilection marquée pour couper ou tailler du bois, tresser, coller, barbouiller : tandis que celles-ci se plaisent à tricoter, à coudre, à laver.

Inutile d'ajouter qu'il faut préférer toujours les occupations auxquelles on peut se livrer en plein air. Au premier abord, comme il s'agit ici non pas d'obtenir un résultat matériel, mais bien d'habituer à une vie active, il semble qu'il importe peu de tenir la main à ce que les enfants achèvent entièrement l'ouvrage qu'ils auront commencé. Nous ne sommes nullement de cet avis. Permettre d'abandonner une œuvre inachevée, c'est favoriser la distraction chez l'enfant, c'est diviser sa force, son intelligence, c'est donner une malheureuse impulsion à cette légèreté d'esprit, à cette inconstance que précisément nous nous attachons sans cesse à combattre.

Il faut donc exiger qu'un travail, une fois commencé, soit complètement achevé avant de permettre d'en entreprendre un autre.

L'observation de cette règle impose à ceux qui dirigent

les petits enfants l'obligation de ne jamais les astreindre à une besogne au-dessus de leurs forces physiques, ou dont l'achèvement réclamerait trop de temps. On ira en progressant, du facile au difficile, du simple au composé, et au fur et à mesure que le corps et l'esprit se développent, l'occupation deviendra plus longue, plus laborieuse, plus difficile. Mais il ne faut jamais perdre de vue ce sage précepte : Sachez, autant que possible, rendre le travail agréable à votre enfant : *qu'il travaille en jouant et joue en travaillant.*

§ VIII. — *Les jeux.*

Les jeux, considérés au point de vue de l'éducation, ont une bien plus grande importance que celle qu'on leur attribue ordinairement. Beaucoup de parents, beaucoup d'instituteurs même n'y prêtent aucune attention : il est donc permis d'inférer qu'ils ignorent absolument l'influence salutaire de ces jeux sur le développement physique, sur le bien-être de l'enfant. Nous croyons en conséquence devoir consacrer à ce sujet quelques pages, destinées à provoquer l'attention spéciale sur ce point important, et à le faire apprécier à sa juste valeur.

Nous entendons par *jeu* une occupation libre et volontaire, et qui a pour but de faire passer agréablement le temps, d'amuser, de récréer. Le jeu est donc l'opposé du travail, lequel détermine les forces à employer pour atteindre un but, pour satisfaire à un besoin. Par suite de cette tendance à agir, de ce désir d'employer des forces d'une manière quelconque et sans égard au résultat, tendance qui se manifeste de bonne heure chez l'enfant, les jeux lui sont indispensables. Il veut, il doit être actif, et il

ne peut l'être qu'en jouant. Partout où nous le voyons montrer quelque activité, c'est toujours à propos du jeu, à l'occasion du jeu. Les premiers jeux, ce sont de simples mouvements de membres ; il avance et retire ses petits bras, ses petites jambes ; plus tard il serre dans ses petites mains l'objet qu'on lui donne en guise de jouet, il le tourne et retourne, le regarde curieusement, le porte à la bouche, le jette par terre, le ramasse. S'il a à sa portée quelques brins de bois ou de paille, il les arrange avec une sorte de symétrie ; il pousse une boule deçà et delà ; il met en pièces du papier, des fleurs.

Bientôt, à ces mouvements saccadés, qui sont les premiers essais d'un mécanisme à peine organisé, viennent se joindre les jeux de fantaisie. Le petit garçon construit des maisonnettes de cartes ou de bois ; il trace des figures sur le sable ; la petite fille habille sa poupée, joue à la dînette et confectionne des repas splendides dont une pomme fait tous les frais. Celui-là saute à califourchon sur une canne, et s'en fait un cheval de course ; ou bien il taille une voiture dans un navet, un palais dans une carotte ; ou bien il creuse un bateau dans un morceau d'écorce d'arbre, ou s'en procure un tout fait à l'aide d'un sabot ou d'une coquille de noix qu'il arme et qu'il garnit de mâts et de cordages ; ou bien encore il découpe, à l'aide de ciseaux empruntés à sa mère, des hommes et des animaux de papier plus ou moins fantastiques.

Pour tous ces jeux, l'enfant se suffit à lui seul. Viennent ensuite ceux pour lesquels il faut être plusieurs ; et enfin ceux qui consistent principalement dans les exercices du corps, tels que la course, le saut, etc.

Il est impossible d'énumérer tous les avantages qui ré-

sultent de ces différents jeux. Ils fournissent à l'enfant en bas âge une occupation convenable, un aliment à son besoin d'activité ; et leur emploi est plus efficace pour prévenir le mal et pour conduire au bien, que les récompenses les plus douces, que les punitions les plus sévères. Dans le désir d'employer ses facultés, l'enfant éprouve l'irrésistible besoin de se servir de sa force physique : si les jeux n'offraient pas un emploi innocent à sa sève exubérante, il serait à craindre qu'il ne la tournât vers le mal. C'est bien ici le cas de répéter que l'inaction et l'ennui sont la source de tous les maux, et que la paresse est la mère de tous les vices.

A part l'influence des jeux pour déterminer l'esprit des voies de la méchanceté, ils contribuent en outre, d'une manière efficace, au développement du corps et de l'intelligence ; ils exercent et perfectionnent l'attention, la réflexion, la perspicacité, la conception et l'esprit d'observation. Nous croyons ne pas exagérer en ajoutant qu'ils ont peut-être plus de puissance, d'énergie que tous les autres moyens d'éducation.

Les jeux sont enfin une source abondante de gaieté et de félicité pour l'enfant. Il se sent heureux lorsqu'il joue ; ses yeux brillent de joie, le plaisir qu'il goûte intérieurement éclate dans tous ses traits : en ce moment, il ne lui manque rien, il est au comble de ses vœux, il jouit de l'existence. Le priver de jeux, ce serait lui ravir le trésor le plus précieux du jeune âge ; ce serait, nous n'hésitons point à le dire, l'élever de manière à en faire plus tard un grondeur, un misanthrope ; ce serait voler à son âge mûr ces riants souvenirs de l'enfance qui sont souvent la plus douce consolation dans les amertumes de la vie. Mais ces jeux, ce sont eux précisément qui font naître chez l'enfant l'esprit de so-

ciabilité, qui l'initie aux relations sociales. On ne peut le méconnaître, c'est en se trouvant fréquemment en contact avec d'autres enfants, c'est en jouant avec eux, qu'il rencontre l'occasion d'exercer son besoin d'action, son ardent désir d'être occupé. Ce contact aiguise son activité ; l'imitation, l'émulation fait le reste.

D'un autre côté, cette existence en commun, cette société au petit pied est une véritable école pour les enfants. Dans leurs petites conversations, dans quelques-uns de leurs jeux, ils prennent de l'aplomb, ils acquièrent une multitude d'expressions, une foule d'idées nouvelles, et ils en viennent à émettre des réflexions et à se former le jugement d'une façon vraiment surprenante.

Bientôt il ne suffit plus à l'enfant que ses compagnons pensent et agissent pour lui, il réclame son droit. A son tour, il prétend imaginer, inventer, exécuter. Il imite tout ce qu'il voit faire, et, tout en se jouant, il perfectionne son langage.

Nous citons à ce sujet les belles paroles de Sailer : « Les jeux d'enfants, sous la prudente direction d'un ami de l'enfance, sont sans contredit les véritables professeurs du bas âge ; ils occupent leur poste d'une manière admirable, sans discorde, sans jalousie de métier ; ce sont là de véritables académies... Les jeux développent l'esprit et la raison de l'enfant, ils font naître en lui le goût du beau, et lui inspirent le sentiment du bien. C'est un moyen de prévenir l'ennui ; c'est une occasion de l'empêcher de manger trop et trop souvent ; c'est enfin un remède efficace contre les passions, qui tuent le corps et l'âme. »

S'il est reconnu, comme nous venons de l'établir, que les jeux présentent d'aussi grands avantages pour l'en-

fance, on ne disconvient pas qu'ils sont d'une plus grande utilité encore pour les écoliers.

Ces derniers, au corps frêle, à l'intelligence peu développée, sont astreints à s'asseoir pendant cinq ou six heures par jour sur les bancs de l'école, et à fixer leur attention sur un objet qu'on leur impose. Inévitablement cette persistance les fatigue, leur ardeur se ralentit, ils se dégoûtent de l'étude, et ils s'en vont s'affaiblissant à vue d'œil. Le seul moyen de ranimer leur activité, d'éveiller leur attention, de leur rendre le goût du travail, c'est de faire alterner les jeux et l'étude, de redonner par des délassements convenables de l'élasticité à l'intelligence aussi bien qu'aux membres.

A ces considérations nous ajouterons que l'instituteur trouvera ici la meilleure occasion d'étudier le caractère de ses élèves.

L'enfant, dans ses jeux, se montre tel qu'il est ; il suit les inspirations de la nature ; il se livre tout entier, sans précaution, sans arrière-pensée, sans s'occuper des moyens de plaire. L'instituteur profite de cette étude pour varier ses moyens d'action ; il proportionne ses efforts au caractère, à l'individualité que les jeux lui auront révélée.

Il est même des pédagogues qui, d'après le jeu choisi ou d'après la manière de s'y livrer, prétendent discerner la vocation d'un élève et vont jusqu'à prédire sa carrière future, son avenir. Nous ne partageons pas complètement cette opinion. La plupart du temps, en effet, les enfants cèdent au besoin d'imitation ; ce serait donc à tort que l'on déduirait une conséquence absolue d'un fait qui n'est pas exclusivement propre à son auteur. Quoi qu'il en soit, nous partageons l'avis de ceux qui voient un grand avan-

tage à introduire des jeux qui ont quelque rapport, quelque analogie avec la profession à laquelle l'élève paraît être destiné.

Si l'on veut, d'ailleurs, que les jeux soient essentiellement utiles, il faut les envisager, non comme de simples moyens de passer le temps, mais comme des exercices propres à fortifier le corps, et par suite l'intelligence.

Il en résulte que le choix à faire n'est nullement indifférent; autant il serait nuisible de vouloir imposer aux enfants des jeux qui ne leur plairaient pas, autant il est indispensable de surveiller les récréations pour interdire ceux qui offriraient quelque danger physique, quelque inconvénient sous le rapport moral. Parmi ces derniers, nous rangerons tous ceux qui ont pour but le *gain*, l'*intérêt* : les cartes, les dés, la loterie. Trop souvent ils dégénèrent en habitudes et en passions; ils empoisonnent le cœur et l'esprit, et conduisent par degrés à la manie de *tricher*, à l'*escroquerie*, au *vol*. D'un côté, ils font naître et alimentent l'amour du gain, l'avidité; de l'autre, ils provoquent chez les gagnants des accès insultants de gaieté, des rires moqueurs; chez les perdants, le dépit, le mécontentement, l'aigreur et l'animosité.

« De tous les vices, je n'en sache aucun plus nuisible, dit un écrivain, que la fureur du jeu. On ne joue d'abord que par complaisance ou par désœuvrement : on ne donne que des moments au jeu, puis des heures, puis des jours, puis des nuits entières; et c'est ainsi que la passion, s'allumant par degrés, dévore le temps plus cher que l'or, et fait oublier les devoirs les plus sacrés.

» La ruine, à ce métier, est le partage du plus grand nombre : ceux qui prospèrent aujourd'hui, demain seront

dans la misère. Cependant ils triomphent, ils ne doutent plus de rien lorsqu'ils ont dépouillé quelqu'un : attendez, ils seront dépouillés à leur tour. »

La jeunesse qui une fois s'est laissée entraîner à ces sortes de jeux, a mis le pied dans une voie funeste : à la flamme dévorante de ce vice naissant, se dessèche et périt le germe du bon, du vrai et du beau. Ebloui, étourdi par cette malheureuse passion, l'enfant n'a plus de goût pour rien, si ce n'est pour le jeu et pour le bénéfice qu'il en espère. Pour le jeu, il abandonne sans hésiter le travail le plus urgent, l'affaire la plus importante, la besogne la plus utile. Dans son livre sur l'éducation, Niemeyer s'exprime à ce sujet en termes très-énergiques : « Point de jeux d'intérêt, dit-il, et spécialement point de jeux de cartes pour les enfants. Ce sont là les occupations les plus dangereuses, car elles dégènèrent plus tôt qu'on ne pense en une passion, la plus misérable de toutes, qui tue le cœur et l'esprit. C'est un spectacle effrayant que de voir un enfant à une table de jeu, les yeux brillants de convoitise, tous les traits respirant la soif du gain. En vain on essaye de détourner son attention vers une conversation instructive et amusante, de le distraire un moment de ce qui le captive et l'absorbe, de le séduire par l'offre d'un divertissement nouveau ; il reste sourd à toute observation, aveugle à toute offre séduisante ; il ne comprend que le jeu ; il semble qu'en lui toute disposition pour des plaisirs plus nobles se soit complètement émoussée. »

C'est à vous surtout que je m'adresse, parents et instituteurs, vous qui êtes chargés de diriger l'enfance : n'allez pas vous mêmes l'exposer à ces dangereuses tentations, ne l'y entraînez pas par votre exemple. Si, parfois, vous

demandez au jeu un délassement à vos fatigues du jour, à vos travaux, à vos études, écarterez les enfants de vos réunions. Quelque insignifiant que soit l'enjeu, repoussez-les de la table où ils voudraient prendre place ; ne leur permettez même pas d'y assister en simples spectateurs. Les divertissements les plus bruyants, les plus sauvages, sont cent fois moins dangereux que ces parties de jeu si propres à exciter l'amour du gain, et pour lesquelles l'enfant concevrait bientôt une irrésistible passion. Écartez avec le plus grand soin cet appât funeste. N'exposez pas l'enfant à être dévoré par cette passion insensée, cause de tant de ruines, malheur de tant de familles, fléau de la société.

En terminant ce chapitre, nous recommandons une juste mesure quant aux moments à consacrer au jeu. Ici, comme en toute chose, l'excès est nuisible. Trop de travail fatigue l'esprit ; trop de jeu rend mou, apathique, et inspire de la répugnance, de l'aversion pour le travail.

Nous ferons encore remarquer en passant qu'il est avantageux d'habituer l'enfant à confectionner lui-même, autant que possible, certains de ses jouets, tels que la corde, les raquettes, les cerceaux, les balles, les cerfs-volants, les traîneaux, etc., et nous citons à l'appui de cette observation le passage suivant qui est digne d'attention : « Quoique les enfants doivent avoir différentes espèces de jouets, je ne crois pourtant pas qu'il faille leur en acheter aucun. Cela fera qu'ils ne seront pas surchargés, comme il arrive souvent, de cette grande variété de babioles, qui ne sert qu'à leur inspirer un fol amour pour le changement et pour la superfluité, et qu'à leur remplir l'esprit d'inquiétude et de vains désirs d'avoir toujours

quelque chose de plus sans savoir quoi, et sans être jamais contents de ce qu'ils ont. Par la multiplicité des joujoux, dit M^{me} Campan, j'ai vu de jeunes princes déjà victimes de la triste satiété ; j'ai vu leurs mères les promener au milieu de mécaniques ingénieuses, dont la vue charmait jusqu'aux gens faits, s'efforcer en vain d'exciter leurs désirs ; déjà ils avaient eu et brisé plusieurs fois des jouets semblables. Multiplier à l'infini les joujoux, comme on a la faiblesse de le faire pour les enfants des riches, c'est préparer en eux la prodigalité, l'inconstance, le dégoût ou l'avarice. L'enfant, attaché au même chariot qu'il a traîné toute une saison dans le jardin de sa mère, est aussi heureux que celui qui a des armoires remplies de joujoux. Les jouets, que bien des gens ont soin de présenter aux enfants de qualité pour faire leur cour à leurs parents, nuisent beaucoup à ces tendres créatures. Mais, direz-vous, comment les enfants auront-ils donc des jouets si l'on ne leur en achète aucun ? Il faut qu'ils s'en fassent eux-mêmes, ou du moins qu'ils mettent la main à l'œuvre pour cela. Jusqu'alors ils n'en devraient point avoir ; et avant ce temps-là, ils n'auront pas grand besoin de jouets travaillés avec beaucoup d'art. De petits cailloux, un morceau de papier, le trousseau de clefs de leur mère, et telle autre chose avec laquelle ils ne sauraient se faire du mal ; tout cela sert autant à divertir les petits enfants que toutes les curieuses bagatelles qu'on leur achète bien cher dans des boutiques, et qu'ils gâtent et brisent tout aussitôt. Les enfants ne sont jamais tristes ou chagrins faute d'avoir ces sortes de jouets, à moins qu'on ne leur en ait déjà donné. Lorsqu'ils sont petits, ils se divertissent de tout ce qui leur tombe sous les mains ; et à mesure qu'ils deviennent grands, ils se feront

bientôt des jouets eux-mêmes, si l'on ne s'est mis imprudemment en dépense pour leur en fournir. A la vérité, lorsqu'ils commencent à travailler à quelque jouet de leur invention, il faudrait les diriger et les aider dans leur travail. Mais on ne devrait point songer à leur en fournir, tant qu'ils attendent, les bras croisés, que d'autres travaillent à leur en faire, sans qu'eux-mêmes s'en donnent aucune peine. D'ailleurs, si, lorsqu'ils s'amuseut eux-mêmes à faire des jouets, ils sont arrêtés par quelque difficulté, et que vous les aidiez à s'en tirer, ils vous en aimeront plus que si vous leur achetiez des jouets de plus haut prix.

CHAPITRE III.

DÉVELOPPEMENT DES SENS.

§ 1^{er}. — *La vue.*

Si le développement des membres, des bras, des jambes, exige des soins tout particuliers, quelles précautions, quelle attention spéciale ne faut-il pas à plus forte raison consacrer au développement des organes de la vue, de l'ouïe, etc. ! Du perfectionnement des sens dépend immédiatement le développement des facultés intellectuelles. Pour que la transmission des sensations s'opère avec facilité, avec certitude, il faut veiller à ce que les agents de cette transmission se trouvent dans le meilleur état possible.

Chez l'enfant, les sens sont d'une excessive sensibilité. L'expérience a même démontré qu'à l'époque où les facultés intellectuelles sont encore peu actives, où l'esprit est peu riche en images et en idées, les sens sont doués d'une

finesse plus grande, d'une plus vive impressionabilité. Agents tout neuf, ils déploient une activité extraordinaire, et leur action, que rien ne distrait, que rien n'émousse, se montre d'autant plus directe et plus énergique. Ainsi, chez les peuples à l'état sauvage, on trouve les facultés de l'odorat, de l'ouïe, de la vue, portées à un degré extraordinaire de finesse et de force.

Heureux l'homme qui, dès son enfance, possède des sens bien organisés, bien développés ! C'est à ce don précieux qu'il doit de jouir réellement de l'existence : grâce à eux, il se met en communication avec ses semblables, avec les objets qui l'entourent. C'est aux parents et aux maîtres d'en faire comprendre toute l'importance à leurs enfants et à leurs élèves, de les bien pénétrer de la haute valeur de ces dons inestimables du Créateur. De là découleront naturellement d'utiles conseils afin de les conserver en bon état, de ne jamais rien entreprendre de nature à les émousser, à fausser, à blesser l'un ou l'autre de leurs organes si délicats.

Le sens le plus précieux est sans contredit celui de la *vue*. Il contribue essentiellement au bien-être de l'homme, il embellit son existence, il fournit en abondance à l'esprit les éléments nécessaires à son développement et au perfectionnement des facultés intellectuelles. Pour que ce sens réponde convenablement à la destination que lui a donnée le Créateur, il faut qu'avec son secours on puisse apercevoir et distinguer clairement les objets à une certaine distance. A cet effet, on doit s'attacher à fortifier la vue. On atteint ce but en habituant de bonne heure et à de fréquentes reprises les yeux du petit enfant à l'impression du grand air, en familiarisant cet organe avec la

lumière du jour, en le reposant, autant que possible, par l'aspect riant des prés et des bois. D'un autre côté, il faut éviter de l'exposer à une lumière trop vive, à celle du soleil, par exemple; on éloignera de lui les objets à couleurs trop éclatantes; on ne le fera ni lire, ni écrire, ni tricoter, vers le soir, ou dans un endroit trop peu éclairé. Ce qui, la plupart du temps, empêche les enfants de *bien voir*, c'est leur légèreté de caractère, leur étourderie, leur inconstance. Il importe donc de prendre les mesures convenables pour combattre avec succès ce défaut; il sera bon de contraindre l'enfant à arrêter pendant un temps voulu ses regards sur un objet quelconque, à le contempler avec attention et persistance. On peut même faire de cet exercice une sorte de jeu. On établira, par exemple, un concours, et l'on décernera une récompense à celui qui découvrira le plus grand nombre d'objets de telle ou de telle couleur; on demandera ensuite lesquels d'entre ces objets sont rouge foncé, écarlate, rose. On peut aussi proposer d'énumérer les objets d'après les formes, la matière, et enfin d'après l'usage que l'on en fait. Après cela, pour habituer à regarder avec plus d'attention, on établit des comparaisons entre deux ou plusieurs objets, et l'on demande d'indiquer les analogies et les dissemblances.

Dès que l'enfant fréquente l'école, ces différents exercices rentrent dans le cadre des leçons par intuition. Mais lorsqu'on y a recours, soit à la maison paternelle, soit à l'école, il sera toujours préférable de chercher dans les productions de la nature les objets sur lesquels s'engagera l'entretien intuitif; cependant, à défaut de ces produits eux-mêmes, on peut recourir à des images fidèles, à des représentations exactes, à des tableaux exécutés avec soin.

Les images bien faites et colorées avec goût offrent un autre avantage : elles ont toujours beaucoup d'attrait pour les enfants, et elles excitent leur curiosité à un très-haut degré. Il va de soi que les images et les jouets dont nous venons de parler doivent ouvrir la voie à quelques connaissances ; sinon, le but que l'on atteindrait de cette manière serait très-restreint, très-insignifiant.

L'œil, en distinguant, dans l'examen des différents objets, les formes et les couleurs, doit nécessairement aussi en découvrir *la beauté* ; c'est le moyen par excellence de faire naître le goût du beau et de développer le sentiment esthétique. Dans le principe, les enfants montrent une prédilection marquée pour tout ce qui sort de la ligne ordinaire, pour le grotesque comme pour le grandiose. Parmi les couleurs, il préfère les plus éclatantes, telles que le rouge et le jaune. Les nuances moins vives, les teintes intermédiaires n'offrent pas, à beaucoup près, autant d'attrait à leur curiosité ; c'est précisément pour cette raison qu'ils se plaisent tant à être vêtus d'habits de couleurs brillantes et mal assorties. S'ils ont sous les yeux une vue de pays, un panorama, ils admirent ce qui présente un aspect sauvage, pittoresque, les montagnes, les forêts, les fleuves. Quant aux bâtiments, c'est aux monuments élevés et grandioses qu'ils accordent leur admiration, attendu que ces derniers frappent plus tôt leur imagination que ce qui est simple et joli. S'il s'agit de tableaux, on les verra sans hésiter préférer ceux dont le coloris est le plus varié, ensuite ceux qui représentent des batailles, des chasses, des processions et des scènes de famille. Plus tard, ce goût se modifie en s'attachant plus spécialement aux formes régulières dont leur esprit peut saisir l'idée dominante. Ainsi,

par exemple, une armée avec la régularité des rangs et des uniformes, une ville avec ses rues tracées au cordeau, une maison construite avec symétrie, un jardin divisé en compartiments réguliers, voilà ce qui pour eux réalise l'idée qu'ils se font du *beau*. La beauté dans les détails, dans les diverses parties des objets ; la perspective dans les tableaux, les ombres et la lumière, les plis élégants dans les étoffes, tout cela dépasse encore leurs facultés : la seule chose que l'enfant examine, c'est ce qui frappe sa vue, et lorsqu'il saisit la touche ou le crayon pour tracer quelque dessin, il se borne à reproduire les parties les plus saillantes de l'objet qu'il veut représenter.

Il est reconnu que grand nombre d'hommes, sous le rapport de la conception esthétique, ne vont jamais au delà des idées si bornées de l'enfance ; ainsi parmi les bons habitants de la campagne, il y en a beaucoup qui se montrent en général fort peu sensibles aux beaux-arts, ou qui du moins témoignent fort peu de goût pour les productions des artistes. En face d'un magnifique tableau, ils s'émerveilleront de la brillante dorure du cadre, de la riche sculpture des ornements ; quant à la peinture, elle ne produit pas sur eux la moindre impression. Pour bien juger à quel degré l'organe de la vue reste imparfait quand il n'a pas été formé dans la jeunesse, entrez dans une chaumière, et voyez avec quel plaisir les villageois y suspendent des figures épouvantables, couvertes de plaques informes de bleu, de rouge et de vert. Pénétrez ensuite chez l'artisan des villes ; de mauvaises gravures, mais qui donnent une plus juste idée des couleurs, ornent sa demeure. Arrivez successivement jusqu'au cabinet de l'homme riche, vous pourrez juger le degré de perfectionnement dont l'organe de la vue

est susceptible, par le choix des gravures et des tableaux placés dans ses appartements. Évidemment il faut que nos enfants s'élèvent à un degré supérieur de compréhension esthétique. C'est un devoir impérieux pour les parents et les instituteurs de les exercer insensiblement à distinguer ce qui est vraiment beau de ce qui manque de goût et d'élevation ; d'attirer d'une part leur attention sur les qualités les plus saillantes de tel ou tel objet pris dans la nature, d'un paysage, d'une œuvre d'art ; d'autre part aussi, de leur signaler ceux de ces objets qui ne se distinguent pas par des qualités éminentes. Enfin, il faut avoir soin de les conduire de la contemplation, de l'examen de l'ensemble à l'examen des parties, du fini, de l'harmonie et de la concordance des parties avec le tout.

Faut-il ajouter encore que, pour développer le goût, pour faire naître chez l'enfant le sentiment du beau, on doit exiger de lui qu'il s'habille convenablement, que tous les objets dont il se sert soient dans un état convenable d'ordre et de propreté ? C'est un devoir de conscience pour les parents et pour les instituteurs de se donner la peine de montrer eux-mêmes à l'enfant comment il convient de ranger ses effets, quel ordre est le plus convenable pour tels ou tels objets, etc.

§ II. — *L'ouïe.*

Cet organe est en rapport étroit avec celui de la parole, et il n'est pas moins important pour la formation des facultés intellectuelles que l'organe de la vue. Il faut par conséquent préserver l'oreille, qui est le conduit du son, de tout accident, de tout mal qui pourrait la rendre incapable de fonctionner. A cet effet, on la tiendra dans un

état absolu de propreté ; on aura soin qu'aucun insecte ne s'y introduise, qu'aucun bruit trop violent n'y retentisse. L'ouïe du petit enfant est ordinairement d'une excessive délicatesse, et cette délicatesse doit être non seulement entretenue mais encore perfectionnée. On l'habitue d'abord à écouter, et ensuite à distinguer les sons. Dans ce but, on fixera en premier lieu son attention sur l'objet qui produit le son, s'il est loin ou près, s'il vient d'en haut ou d'en bas, de droite ou de gauche, s'il est harmonieux ou dissonant. Puis on l'exercera à distinguer dans un mélange de sons une voix déterminée ou des paroles prononcées à voix basse.

Vient ensuite l'examen du rythme et de la déclamation. Différents exercices de chant sont ici fort à propos, surtout avec l'aide d'un instrument. Les chansons s'apprendront par l'audition ; elles devront être mélodieuses, et les paroles simples et d'un caractère gai, car les enfants n'aiment guère ce qui est grave et lent.

Quant à la mesure, elle doit être facile et, s'il est possible, correspondre aux notes. Ainsi pour la mesure de $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{4}$, il y aura principalement des noires ; pour les morceaux en $\frac{3}{8}$, $\frac{6}{8}$, des croches, etc. Outre ces exercices, les enfants ont souvent l'occasion d'entendre du chant et de la musique ; ce qui leur plaît surtout, ce sont les fanfares ; ils préfèrent toujours un chant vif et gai à une cantate grave et sérieuse.

Pour préparer l'oreille de l'enfant à la perception esthétique, il faut développer chez lui, au fur et à mesure qu'il grandit, le goût pour les compositions larges et pleines d'harmonie ; pour cela on lui fournit l'occasion d'entendre de bonne musique vocale et instrumentale. Ceux qui dirigent l'éducation de l'enfant feront bien de lui indiquer les

défectuosités d'une musique bruyante, trop criarde ; mais il faut prendre garde ici de vouloir aller trop vite en besogne ; ce serait commettre une imprudence et se mettre en opposition avec le développement naturel.

§ III. — *La parole.*

Jusqu'au moment où l'enfant commence à parler, on veillera sur les organes de la parole afin qu'ils restent sains et intacts. Ce qui n'est pas moins important, c'est d'exercer l'enfant à prononcer clairement et avec justesse, ni trop vite, ni trop lentement, en émettant tous les sons distinctement et avec l'accentuation convenable. Beaucoup d'enfants éprouvent dans le principe certaine difficulté à bien prononcer différents sons, tels que *r, t, k, s*. Avec une persévérante attention, il faudra s'efforcer de remédier aux vices de prononciation avant qu'ils se soient enracinés. On ne permettra pas d'estropier les mots, d'articuler un *r* pour un *l*, un *b* pour un *p*, un *s* pour un *j* ou pour un *ch*, etc.

Pour peu que l'on y mette d'énergie et de persévérance, ils parviendront sans trop de peine à employer convenablement les instruments que Dieu leur a donnés pour s'exprimer avec précision.

« L'habitude de parler correctement la langue maternelle sera toujours la plus essentielle pour les enfants. Une faute qui, pour ne pas être grave, n'en est pas moins difficile à réparer en éducation, c'est celle de négliger à cet égard l'emploi des dons si particuliers du premier âge. Les anciens n'avaient pas ce tort à se reprocher, et les soins qu'ils donnaient dès le berceau à l'énonciation paraîtraient actuellement minutieux et pédantesques. Mais dans les

pays surtout où la prononciation est vicieuse et où les locutions le sont souvent, des soins pareils seraient un correctif heureux au mauvais exemple. Il ne s'agit pas seulement ici d'un agrément ; ce qui tient au plus puissant moyen d'influence sur l'imagination ne saurait être envisagé comme frivole. Le langage est l'extérieur de l'âme, et quel empire sur le bonheur et la moralité des autres n'exerce-t-on pas par ce moyen ! »

Il reste à signaler un autre défaut qui réclame également une attention toute particulière de la part des parents ou des instituteurs. Il n'est pas rare, surtout dans les écoles, d'entendre les élèves s'exprimer avec une monotonie vraiment insupportable : leurs réponses sont de véritables chansons, fort peu mélodieuses d'ailleurs, et débitées avec une telle rapidité qu'on serait tenté de croire qu'une prime est offerte par l'instituteur à celui qui excellera dans cette gymnastique du gosier.

Il importe beaucoup aux enfants d'entendre constamment bien parler. Ceux d'entre eux, en effet, qui appartiennent à des parents aisés, à des familles où l'on a l'habitude de s'exprimer avec élégance, s'énoncent ordinairement avec une pureté d'accent et une facilité d'élocution qui charment l'auditeur. Un autre exercice très-efficace pour le perfectionnement des organes de la parole, c'est la *déclamation*. Si nous insistons sur ce point avec autant de sollicitude, c'est que, soit dans la lecture, soit dans la conversation, le débit du plus grand nombre de nos enfants est au dernier point désagréable, défectueux et pénible à entendre.

§ IV. — *Le toucher.*

Quoique le toucher ne procure pas à l'enfant une représentation, une idée aussi claire et aussi précise des objets que la vue et l'ouïe, ce sens n'est pourtant pas sans importance. Nous avons chez les aveugles de naissance une preuve irrécusable du degré de perfection que le toucher est susceptible d'acquérir. Ils parviennent, à l'aide des doigts, à distinguer les couleurs, à déchiffrer une page imprimée en relief, à exécuter par écrit les calculs les plus compliqués. La délicatesse du toucher se perd par le durcissement de la peau ; il est facile d'en faire la remarque chez les campagnards et chez ceux qui exercent un métier réclamant l'emploi de grandes forces physiques. Ordinairement, et probablement pour le même motif, le toucher chez les femmes et les enfants est plus délicat que chez les hommes.

On pourrait croire, d'après ce que nous venons d'avancer, que pour conserver la délicatesse de ce sens il faudrait éviter les travaux manuels, les changements de température. Nous nous hâtons de protester contre cette interprétation ; sous le rapport hygiénique, nous regardons comme indispensable à la santé un travail propre à endurcir le corps. D'ailleurs une trop grande sensibilité a toujours quelque chose de dangereux.

Voici, d'après un auteur plus compétent que nous en ces matières, les moyens propres à développer convenablement le sens du toucher :

« On procure à l'enfant l'avantage de perfectionner et de satisfaire ce sens en lui mettant divers objets entre les mains, afin qu'il puisse non-seulement les regarder, mais

encore les toucher de tous les côtés. Aussi longtemps qu'il sera dans l'impossibilité de marcher, on aura soin de le transporter partout où il en manifestera le désir, et de lui mettre l'objet en mains lorsque cela pourra se faire. De cette manière, il se familiarise avec tout ce qui l'entoure. On ne se montrera pas trop désolé lorsqu'il s'est brûlé ou blessé légèrement en tendant le doigt vers la chandelle ou le couteau qu'il s'imaginait pouvoir saisir ; on lui fait évaluer le poids de différentes choses qu'on lui met dans la main : en agissant de la sorte, il fait des expériences très-utiles ; il devient courageux, prudent, circonspect ; il modifie et rectifie ses idées et les images des objets, tout en satisfaisant à sa tendance, à son envie de toucher. Il pousse des cris de joie lorsqu'on lui donne le joujou, l'oiseau ou la fleur qu'il a aperçus, et c'est ainsi que se perfectionne le sens du toucher. »

Pour obvier à une trop grande sensibilité des nerfs, les médecins recommandent unanimement d'habituer l'enfant à se lever le matin de bonne heure, à supporter le froid, à jouer pendant l'hiver en plein air, à se laver à l'eau froide. En outre, il faut lui apprendre à supporter patiemment la douleur qu'il se sera causée à lui-même, ou que lui aura occasionnée l'un de ses camarades.

§ V. — *L'odorat.*

L'odorat et le goût sont ordinairement regardés comme des sens d'un ordre inférieur, et l'on pense généralement qu'il suffit à leur développement de préserver contre toute malpropreté les organes qui leur donnent naissance. Hergeuröther n'est point de cet avis, et il s'exprime en ces

termes dans le livre que nous avons déjà cité à plusieurs reprises.

« Il n'y a, dans l'homme, rien de naturellement bas, ignoble ; tout, en lui, vient du Créateur, qui est la puissance et la sagesse par excellence, et qui a gratifié l'être humain des facultés propres à le rapprocher le plus possible de sa noble destination. Pourquoi vouloir accorder à l'œil et à l'oreille un rang supérieur à celui qu'occupent l'odorat et le goût ? N'est-ce pas précisément l'intelligence, *l'esprit* de l'homme qui perfectionne, qui relève, qui ennoblit la vue et l'ouïe ; et ce même esprit, grâce au goût et à l'odorat, n'établit-il pas avec les objets des rapports intimes et mystérieux ?

» A l'heure qu'il est, les rapports de ces sens avec la vie, et leur signification dans l'existence, sont encore fort peu compris. Pour apprécier l'action de l'odorat sur la mémoire, et, par cette dernière faculté, sur les autres, il suffit de renvoyer au chien qui, dirigé par ce sens, cherche et reconnaît son maître, et démêle la trace de son passage entre mille autres qui se croisent. »

Du reste, on ne peut méconnaître que le perfectionnement et le développement de l'odorat méritent une attention particulière de la part de ceux qui s'occupent de l'éducation de la jeunesse. Sous le rapport de la subtilité de ce sens, il y a chez les êtres humains des différences très-notables. Pour ne point l'affaiblir ni l'émousser, il faut éviter de prendre du tabac, de rester trop longtemps dans des endroits où l'on conserve des fleurs, ou dans lesquels on a répandu avec excès des odeurs ou des parfums.

§ VI. — *Le goût.*

L'éducation exige un certain degré de perfectionnement dans le sens du goût. Elle réclame pour l'homme une nourriture bonne, saine et substantielle ; elle veut que ses aliments ne se distinguent pas seulement de ceux des animaux quant à la variété, mais aussi quant à la préparation qu'ils subissent. Par une conséquence naturelle, il s'ensuit que, pour toute jeune fille qui peut être appelée à devenir un jour femme de ménage, mère de famille, c'est un devoir de posséder en cuisine les connaissances nécessaires dans un ménage ordinaire, dans une famille bourgeoise. Malheureusement ceci est un point que l'on néglige par trop de nos jours : il en résulte, chez les uns, de la négligence et de la grossièreté ; chez les autres, de la friandise et de la gourmandise. On établit des écoles pour faire apprendre aux petites filles à tricoter, à coudre, à broder, toutes choses d'ailleurs excellentes en elles-mêmes ; mais on ne pense guère à leur donner aussi quelques notions concernant l'économie domestique, surtout ce qui constitue la véritable femme de ménage ; et cependant, personne ne le contestera, l'état sanitaire et le bien-être en général dépendent beaucoup de ce dernier point. Il ne faut pas, toutefois, y attacher une importance exclusive.

Quant à la manière de manger, il importe de veiller à ce que les enfants ne manifestent point un trop grand désir pour les mets recherchés, et de leur montrer que l'intempérance dégrade l'homme et le rabaisse au-dessous de l'animal. A cet effet, on leur mettra sous les yeux et on leur expliquera soigneusement cette maxime : *Il faut manger pour vivre, et non pas vivre pour manger.*

ÉDUCATION INTELLECTUELLE.

CHAPITRE PREMIER.

DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE.

« L'esprit est, d'après la valeur et la signification du mot, la faculté de concevoir ou de se former une idée des objets, à ce point de pouvoir se passer des réalités, que supplée à l'intérieur leur image plus ou moins fidèle. C'est encore par cette raison que l'esprit est appelé la *faculté des représentations générales ou des idées*, c'est-à-dire la réunion des représentations des diverses qualités d'un objet, pour s'en faire une seule représentation ou une idée.

Dans l'acte par lequel nous parvenons à nous faire une idée, on distingue plusieurs opérations, la faculté par laquelle nous nous représentons les objets à l'aide de la mémoire, nous fournit une foule d'images, que l'intelligence à son tour vient classer et disposer en ordre convenable. A cet effet, elle commence par comparer, c'est-à-dire qu'elle apprécie les ressemblances et les dissimilitudes ; pour faciliter cet examen, elle saisit successivement les qualités hétérogènes et homogènes. Ces diverses opérations constituent l'action *de penser* ; ainsi donc *penser c'est coordonner, examiner, trouver, comparer, distinguer, juger et conclure à l'effet d'établir de l'harmonie, de l'ordre, et de trouver la vérité.*

De ce que nous venons de dire, il résulte clairement que *former l'esprit*, c'est rendre les facultés intellectuelles capables de faire ces différentes opérations avec assurance, avec facilité, avec justesse surtout. Car ce n'est pas un grand avantage d'avoir l'esprit vif, si on ne l'a juste. La perfection d'une pendule n'est pas de marcher vite, mais d'être réglée. L'éducation doit, par conséquent, contribuer à ce que l'enfant parvienne à pouvoir *penser*, c'est-à-dire *penser juste*. Il est certains procédés propres à le pousser vers cette voie, à lui apprendre à *examiner*, à *comparer*, à *distinguer*, à *coordonner*, à *juger*, à *conclure*, en d'autres termes, à PENSER.

L'éducation n'a qu'à donner l'impulsion, à mettre la machine en mouvement, pour que celle-ci aille ensuite toute seule et sans efforts étrangers. Maintenant, en quoi consiste cette impulsion et quelles règles observerons-nous, d'après les principes de l'éducation, pour habituer un enfant à *penser*, à *bien penser* ? L'esprit de l'enfant est déjà

éveillé dès qu'il reconnaît sa mère ou toute autre personne, dès qu'il distingue un objet quelconque ; cette connaissance, cette appréciation n'est possible que pour autant que l'image de cette personne ou de cet objet se soit imprimée dans son esprit au point qu'il la distingue facilement de toute autre image.

La formation des sens et de l'attention est, par conséquent, aussi la formation fondamentale de l'esprit. C'est, d'ailleurs, une erreur que de supposer le petit enfant hors d'état de comprendre la moindre chose. Dans son premier regard se manifeste déjà le désir de comprendre, s'il était possible, le monde entier. Ce désir, émané d'un besoin naturel, demande à être satisfait, et à mesure qu'on le satisfait, il augmente et s'accroît, comme une soif dévorante devient plus ardente à mesure qu'on cherche à l'étancher. C'est donc un devoir de rechercher les moyens de satisfaire, dans une mesure convenable, à ce besoin de l'esprit.

De même que, pour le développement physique, il faut à l'enfant des aliments pris dans la nature, ainsi pour le développement de l'intelligence il lui faut une nourriture spirituelle, une matière propre à entretenir sa réflexion.

La nourriture physique consiste d'abord en lait, en substances légères, faciles à digérer ; la nourriture spirituelle se composera également de choses faciles à concevoir, qui ne surchargent point l'esprit ; par conséquent, point de définition en termes abstraits, point de règles compliquées. Commencer par là le développement de l'esprit, c'est comme si une mère voulait donner un croûte de pain à

son enfant nouveau-né, sans s'apercevoir qu'elle court risque de l'étouffer. On doit par conséquent se mettre en garde contre un préjugé très-commun : c'est que la culture des facultés intellectuelles n'est possible qu'à l'aide d'un enseignement proprement dit, et que, pour produire cette culture, il faut s'ériger, à la lettre, en maître d'école. Par suite de ce préjugé il est arrivé que des enfants, sachant à peine parler, ont été envoyés à l'école. Mais les instituteurs sont obligés de faire entrer dans leur enseignement des objets qui ne sont pas du tout à la portée d'enfants trop jeunes. Ce grand nombre de leçons dans les jeunes années est ce qu'il y a de moins propre à exciter l'intelligence ; on en obtient très-souvent des fruits prématurés, en compensation desquels on subit presque toujours, dans la suite, des retards inévitables. Si, au contraire, le mot *instruction* est pris dans un autre sens, tout peut alors devenir instructif.

La formation de l'esprit proprement dit doit, d'après cela, commencer et marcher de pair avec le développement ou la formation de la langue. Mais l'enfant doit être habitué à voir et à écouter avant de parler, c'est-à-dire qu'il doit ne parler que des choses qu'il a bien vues et dont il a l'intuition, la représentation intérieure. La période dans laquelle il doit apprendre à penser est donc celle où il commence à parler ; c'est, par conséquent, l'époque la plus importante de toute sa vie ; car si vous lui apprenez à parler sans penser, c'est-à-dire si vous lui fournissez des mots sans les idées, des noms vides de sens pour lui, vous en faites un importun babillard, un ergoteur fatigant, ou tout au plus en aurez-vous fait une machine de mémoire.

Si l'on veut éviter ces déplorables résultats, il faut, dans cette période importante de l'éducation, veiller à ce que l'enfant ne parle que d'objets connus, de choses à sa portée, qu'il a déjà vues ou qui sont encore présentes à sa pensée. Les indices les plus sûrs du travail d'un esprit naissant, ce sont ces questions multipliées : — Comment appelle-t-on cela ? Qu'est-ce que cela ? D'où provient cela ? A quoi sert cela ? etc., etc.

La satisfaction qu'il nous manifeste lorsque nous avons contenté sa curiosité, le silence qu'il observe immédiatement après, ses doutes, ses scrupules, ses objections, ses *mais*, ses *si* et ses *quand*, dénotent qu'il commence à réfléchir. La curiosité n'est, dans les enfants, qu'un désir de connaître : il faut donc tâcher de l'augmenter en eux, non-seulement parce qu'elle autorise à concevoir de bonnes espérances de celui qui la manifeste, mais encore parce que c'est un excellent moyen que la nature a ménagé pour dissiper l'ignorance dans laquelle les enfants viennent au monde, ignorance qui, sans ce vif désir de connaître, rendrait les hommes inutiles à la société et à eux-mêmes. Quelques questions qu'un enfant puisse faire, il n'en faut rejeter aucune avec mépris, ni permettre qu'on en fasse un sujet de railleries.

Tout en appréciant l'utilité des entretiens avec les enfants, il ne faut cependant point s'astreindre à répondre à toutes leurs questions ; souvent ils demandent des choses sur lesquelles il faudrait les tromper, ce qui est toujours un tort très-grave ; on finirait aussi par les rendre importuns. Il faut leur expliquer tout ce qu'ils peuvent concevoir, et quand ils font des questions indiscrètes, leur dire : Ceci est au-dessus de l'intelligence de votre âge. Les enfants questionnent souvent pour se donner le plaisir de parler ; ils ré-

clament une explication qu'on leur a déjà donnée; il faut se contenter de la leur rappeler, et ne point répondre de nouveau; alors ils prennent la peine de penser, et il s'opère en eux un certain mouvement qui retrace à leur mémoire ce qui leur a déjà été dit, et leur démontre l'utilité de la réflexion. Lorsque l'on connaît bien le degré de leur intelligence, on peut aussi exercer leur esprit en qualifiant de questions oiseuses celles qu'ils font sur des choses qu'ils peuvent s'expliquer; dites-leur de penser un moment et de se répondre ensuite à eux-mêmes. Ils s'apercevront bientôt qu'un moment de réflexion leur suffit pour satisfaire leur curiosité.

En écoutant les grandes personnes formuler des jugements dans la conversation, un enfant les imite, sans savoir, sans se douter que la liaison de deux ou de plusieurs représentations forme un jugement. Antérieurement, il a comparé deux ou plusieurs objets; il connaît ses vêtements, ses jouets; avec un peu d'exercice, il sera à même de dire lequel de deux arbres est le plus haut, le plus gros; si tel oiseau a un plumage, un bec, des pattes, un chant différents de tel autre. Ainsi, avec l'assistance de ceux qui l'entourent, il parviendra facilement à se former un jugement, à coordonner, à examiner; il parviendra en un mot, à *pouvoir penser*, et ensuite il s'habituera insensiblement à penser étant seul et sans provocation étrangère. La vie usuelle, la vie domestique, la famille, offrent mille et mille occasions d'exercices de ce genre.

Mais il ne faut pas s'imaginer qu'il suffise de recourir à un exercice machinal, de faire répéter et répéter sans cesse une chose pour la fixer dans la mémoire; mieux vaut, dans un entretien improvisé, fortuit, accidentel, s'efforcer d'ou-

vrir les yeux à son jeune interlocuteur, lui montrer comment il convient d'observer, d'expliquer ou de communiquer oralement ses observations. Au cas où viendrait à lui manquer l'expression orale, le mot propre à désigner l'objet, il n'hésitera point à le demander ; lorsqu'il s'exprimera d'une manière défectueuse, il suffira de le corriger et de remplacer l'expression vicieuse par le mot convenable.

« Il est des instituteurs qui n'ont aucune confiance dans la capacité des enfants. Ils se croient dans la nécessité de leur apprendre tout mot pour mot, et les réduisent au rôle triste et abject d'écouter, de lire, d'apprendre de mémoire ce qu'ils lisent ou entendent pour le réciter fidèlement, comme ils viennent de le dire ou de l'entendre. Ces jeunes têtes ne sont donc à leurs yeux que des vases où l'on peut mettre tout ce qu'on veut, et que l'on renverse ensuite pour trouver ce que l'on y a jeté. C'est cette méthode qui nous produit tant d'adultes qui, incapables de penser eux-mêmes, ne sont que les échos des paroles d'autrui (1). » Le moyen principal pour atteindre le but, pour former l'intelligence, pour développer l'esprit, ce moyen, d'après l'avis de tous les hommes versés dans la matière, se réduit à ceci :

Faites penser tout haut, c'est-à-dire faites parler vos enfants, et vous remplirez un devoir impérieux envers eux et envers celui qui vous les a confiés.

Citons encore, en terminant ce chapitre, un passage de M. Rendu, auquel nous adhérons sans réserve : « De même que la vérité connue est plus funeste qu'utile à l'homme,

(1) Père Girard.

quand il n'en fait pas l'application à sa conduite pour régler sa vie et ses mœurs; de même aussi ce serait rendre un triste service aux enfants que de s'attacher à développer leur intelligence, à leur donner une grande capacité et un désir ardent de connaître, sans tirer immédiatement parti de ce désir, de cette capacité, pour faire naître les connaissances pratiques, les talents utiles qui doivent distinguer chacun dans l'état que la Providence lui destine en ce monde. L'éducation intellectuelle, loin d'inspirer de vagues ambitions qui éloignent et dégoûte des réalités si souvent pénibles de la vie, doit être toujours donnée aux enfants en vue de leur position sociale, avec les applications convenables à cette position. Sans doute l'éducation pourra développer, de temps à autre, de brillantes facultés, qui, dès qu'elles auront conscience d'elles-mêmes, éprouveront le besoin de s'exercer à de grands objets; toutefois l'instituteur primaire ne doit jamais oublier que son devoir n'est pas de tirer de leur condition les enfants de la classe inférieure, mais de leur apprendre à honorer, à ennoblir cette condition, par la manière dont ils sauront employer leurs facultés pour le bien de la société. ;

CHAPITRE II.

MOYENS DE RENDRE L'ENFANT ATTENTIF.

La parole n'est qu'un vain son perdu dans le vague de l'air, si elle ne frappe à un but indiqué, si elle ne reçoit par le travail de l'esprit une forme qui lui donne sa valeur. Des mots ainsi jetés au hasard n'augmentent ni le savoir ni les facultés de celui auquel ils s'adressent. Comme les sons

qui rencontrent le flanc d'un rocher, ils produisent tout au plus un pâle écho qui s'évanouit à l'instant.

Si donc l'on veut éviter que les enfants ne soient ces pâles échos de l'intelligence ; si l'on veut établir dans leur esprit des points autour desquels se rattacheront les matières de l'instruction, il faut, lors de la première éducation, les habituer à *voir*, à *écouter*, à *réfléchir* ; il faut, en un mot, qu'ils ne restent indifférents à aucun des objets qui les entourent.

Ici peut-être les parents, les instituteurs, vont s'écrier : « La belle affaire ! tout cela n'exige pas des soins particuliers. Il n'y a qu'à laisser agir la nature. L'enfant fera cela de lui-même et sans secours étranger. »

Ce n'est nullement notre avis. Nous disons, au contraire, qu'il faut absolument diriger l'enfant de manière qu'aucun de ses sens ne soit choqué, blessé par des objets au milieu desquels il se trouve ; qu'il importe de lui faire passer ces divers objets en revue dans un ordre convenable et en rapport avec sa force intellectuelle et physique. En négligeant ces deux points, on risque de le jeter dans cette déplorable apathie si voisine de l'idiotisme.

Dans le chapitre précédent, nous croyons avoir suffisamment indiqué comment il faut agir sur l'enfant pour qu'il se mette en communication avec son entourage, de façon à s'en rendre compte. Nous ajouterons encore ici quelques indications à ce sujet. Au lieu de combattre chez l'enfant la tendance à questionner, il importe de la provoquer, de l'exciter, soit par la variété des objets que l'on offrira à la vue, soit par l'intérêt des réponses que l'on fera à ses questions les plus naïves, les plus oiseuses. « On ne cesse, dit Montaigne, de crier à nos oreilles comme qui ver-

serait dans un entonnoir ; et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je désirerais que le conducteur corrigeât cette partie, et que de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre, lui faire goûter les choses, les choisir et discerner de lui-même ; quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente et parle seul : je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Socrate, et depuis Arcésilaüs, faisaient premièrement parler leurs disciples, et puis ils parlaient à eux. Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui, pour juger de son train, et jusques à quel point il se doit ravalier pour s'accommoder à sa force. A faute de cette proportion, nous gâtons tout ; et de la savoir choisir, et s'y conduire bien mesurément, c'est une des plus ardues besognes que je sache, et est l'effet d'une haute âme et bien forte de savoir condescendre à ces allures puérides et les guider. Je marche plus ferme et plus sûr à mont qu'à val. »

On dirigera l'attention de l'enfant sur le plus grand nombre d'objets possible ; on lui en fera remarquer *la quantité, la grandeur, la forme, la couleur, le poids, le goût, la composition, l'usage*, et leurs rapports entre eux. Voilà le rôle actif et incessant que Pestalozzi assigne aux mères. Ce rôle n'exige point une grande aptitude ; il ne nécessite ni savoir profond, ni études scientifiques ; il n'offre aucune difficulté grave. Chaque mère, chaque père, a dit ce pédagogue, est en état de le remplir, pourvu qu'ils aient *l'amour*, ce levier si puissant dans l'éducation et qui fait disparaître tout obstacle. C'est cet amour paternel qui fait trouver le temps à consacrer à de semblables exercices ;

c'est lui qui donne aux mères habiles le courage de chercher dans ces jeunes âmes les secrets que la nature y a déposés.

Malheureusement, tout le monde ne semble pas être doué de ce saint amour, à en juger par le peu d'attention que montrent les élèves à leur entrée dans l'école ; ceci n'est point une exagération, mais, nous en avons acquis la preuve à nos dépens, la plupart d'entre eux ignorent absolument les notions les plus élémentaires sur les objets qui les environnent et sur ce qui se passe autour d'eux. Chacun admettra que l'enfant joint à une étourderie excessive une légèreté d'esprit et de caractère bien grande, aussi les incidents divers, les phénomènes multipliés qui se succèdent devant lui, passent sans exercer une forte impression sur ses sens ou sur son intelligence ; ils s'entassent, s'accumulent sans ordre, sans harmonie, et produisent à la fin un inextricable chaos. Ainsi donc, il importe de surveiller, de diriger ses réflexions, de le forcer à fixer son attention sur un objet désigné, à le regarder de plus près, à l'examiner scrupuleusement et longuement. Par ce moyen, on empêche la confusion de s'établir entre les diverses représentations, et on le met ainsi sur la voie naturelle de son développement intellectuel.

Nous avons démontré plus haut que la reproduction intérieure d'un objet dépend entièrement de la manière dont l'enfant l'a regardé et examiné, ou du soin qu'il a mis à découvrir les analogies et les dissemblances. Il est indispensable de recourir à des exercices qui conduisent à cette fin, et l'on distingue facilement parmi les élèves d'une école - ceux qui ont le bonheur d'avoir une mère assez sensée pour les habituer de bonne heure à lui de-

mander sans cesse : Où ? pourquoi ? comment ? etc., ces radicules imperceptibles par lesquelles le rejeton puise au sein maternel l'aliment de sa future intelligence. Outre que l'enfant doit être amené à contempler les objets avec attention, il n'est pas moins important de lui faire comprendre la nécessité de porter son attention sur lui-même, c'est-à-dire d'examiner son état intérieur, les diverses impressions de son âme ; de reconnaître les mobiles de ses actions, de ses devoirs, de ses efforts et de ses pensées. Ceci exige un certain recueillement du caractère, une concentration des facultés de l'âme, *de l'attention reportée sur soi-même*. Le contraire de cette qualité, c'est la *distraktion*, qui émane ou d'une trop grande vivacité, ou d'une paresse excessive, ou encore de ce que l'esprit est absorbé par d'autres réflexions involontaires. Pour atteindre le but proposé dans l'éducation, il est une condition *sine qua non* : c'est de combattre, de vaincre cette disposition à la distraction, qui, dans toutes les circonstances de la vie, exerce une influence préjudiciable, et qui, outre la perte d'un temps précieux, amène par la suite tant de chagrin et de repentir. D'ailleurs, qu'on ne le perde point de vue, l'attention est en rapport si intime avec l'obéissance, qu'elle mérite déjà, sous ce point de vue, une mention toute spéciale. Faute d'attention, on met de la négligence et de la légèreté dans l'exécution de certaines obligations, dans l'observation de certaines défenses ou prescriptions. Lorsque des écoliers ont manqué au règlement ; lorsque, par paresse ou par étourderie, ils n'ont pas fait leur devoir de classe, ne les entend-on pas fréquemment s'excuser en disant : « Je n'y ai pas pensé ; je l'ai oublié. » C'est, dit-on, un *oubli*, et on le justifie en le rejetant sur un manque de

mémoire. Certes l'enfant, en pareil cas, n'a pas oublié la défense ; mais se préoccupant trop d'autres choses, léger et distrait, il s'est *oublié lui-même*, c'est-à-dire il n'a pas été attentif sur *soi-même*, et nous appliquons ici ce que dit à ce sujet M. de Gérando : « Bien des fois nos erreurs, nos fautes proviennent de l'absence d'attention ; de sorte qu'on peut les désigner comme un effet de la distraction de l'âme. »

En nous résumant, voici la conclusion que nous nous croyons autorisés à tirer de tout ce qui précède : Si nous négligeons d'habituer nos enfants dès leur bas âge à donner toute leur attention à ce qui se passe autour d'eux, nous ne pouvons point espérer de les amener à faire des réflexions sur leur intérieur, sur les tendances de leur cœur et de leur âme.

Et que l'on ne croie pas, d'ailleurs, que cette attention portée sur soi-même soit quelque chose d'inné, de naturel à l'homme ; il faut, pour y parvenir, que l'enfant soit dirigé convenablement et en vue de ce grand et noble but.

Tout enseignement est inutile, et restera sans résultat, si l'attention n'est pas éveillée ; l'enfant a des oreilles, mais il n'entend pas, et dans sa distraction, il est absolument incapable de parvenir à une connaissance quelconque. Un des premiers devoirs de l'éducation est, par conséquent, *d'éveiller, de fixer et de diriger l'attention*. La nature nous indique la marche à suivre dans cette opération. Les objets qui nous intéressent sont les seuls qui attirent notre attention. Il faut donc offrir à l'intuition de l'enfant des objets tout à fait matériels, tout à fait propres à frapper ses sens. Et naturellement nous n'entendons pas ici seulement et exclusivement l'intuition qui porte sur

les objets sensibles ; nous entendons aussi les récits d'événements à sa portée et que l'on peut, à l'aide d'expressions convenables, rendre sensibles à ses yeux et lui faire pour ainsi dire toucher du doigt. De cette façon, il parviendra peu à peu à se rendre compte des notions, des idées abstraites, et bientôt celles-ci lui sembleront assez intéressantes pour captiver son attention. En outre, il attache un intérêt spécial à tout ce qu'il produit lui-même. Aussi, tout ce que sa force physique ou son intelligence lui permettra de reproduire ou d'imiter, sera surtout pour lui un objet digne de son attention. Ce puissant moyen d'action serait trouvé, du moment où l'on serait parvenu à choisir, à classer, à coordonner les matériaux qu'il s'agit d'élaborer, du moment où l'on serait parvenu à stimuler la force, à éveiller la volonté de l'enfant pour les diriger vers un travail intérieur et spontané. Il serait cruel et contraire à la nature de prétendre exiger d'un pauvre petit enfant qu'il fixe son attention pendant un temps plus ou moins long sur le *même objet* ; il convient de varier autant que possible le choix des sujets sur lesquels on veut appeler son examen.

Mais au fur et à mesure que sa force se développe, on aura soin de le retenir plus longtemps sur le même point ; on exigera qu'il regarde attentivement, qu'il examine l'objet sous ses différentes faces et qu'il fasse sur lui différentes opérations intellectuelles. Moins la force physique sera développée, moins, à l'aide de l'attention, il sera à même d'embrasser à la fois *beaucoup de choses ou plusieurs choses différentes*. Aussi faut-il, lorsqu'on s'occupe d'enfants en bas âge, éviter scrupuleusement tout ce qui peut distraire leur attention et ne jamais l'occuper de

différents objets en même temps. Ce n'est que plus tard qu'on peut les habituer à fixer leur attention sur plusieurs choses à la fois. Dans ce cas encore, il faut agir avec beaucoup de prudence, de peur de provoquer, par une trop prompte accumulation d'idées, une instruction mal dirigée, un savoir superficiel, une déplorable légèreté d'examen.

CHAPITRE III.

DU DÉVELOPPEMENT DE LA MÉMOIRE.

En procédant comme nous venons de l'indiquer, et en recourant avec persévérance à ces exercices d'intuition, on fait passer dans le domaine de l'imagination un objet perçu à l'aide des sens. Ce tableau se reproduit fidèlement de l'extérieur à l'intérieur, comme dans l'opération physique de la chambre obscure. Mais à la différence de la chambre obscure, ici l'impression persiste, même lorsque l'objet s'est éloigné. L'imagination donc conserve les images^s ou formes sensibles et, en les combinant de différentes manières, elle produit de nouvelles représentations, qu'il suffit de réaliser au dehors pour créer des choses telles qu'il n'en existait pas encore de pareilles.

Par la *mémoire*, que l'on a parfois confondu avec l'imagination reproductive, l'homme se rappelle ce qu'il était parvenu à connaître et reconnaît en même temps l'identité de ce qu'il connaît avec ce qu'il a connu (1).

(1) « La mémoire retrace le passé ; l'imagination conçoit l'avenir : l'une répète, l'autre crée ; l'une conserve, l'autre conserve et combine ; l'une reçoit en dépôt les acquisitions de l'esprit, l'autre revêt à son gré de mille

Les meilleurs moyens de perfectionner la mémoire, ce sont les exercices par intuition, répétés avec persistance, avec un soin scrupuleux, avec une grande prudence. On procédera naturellement d'après les principes didactiques, en allant du facile au difficile, du simple à ce qui est compliqué.

D'autre part, il est établi que, pour se graver quelque chose dans la mémoire, il faut en avoir une intuition claire et précise ; il en résulte que : *Pour retenir, il faut comprendre ce que l'on veut confier à la mémoire.*

Ce qu'il importe d'éviter, c'est de surcharger la mémoire de matériaux indigestes, ramassés avec aussi peu de soin que d'intelligence et de goût ; c'est d'exercer cette faculté au détriment de toutes les autres.

Sans la mémoire, il ne resterait en nous aucune idée ; un levier puissant ferait défaut à l'intelligence ; toute intuition cesserait d'exercer son influence dès le moment même où s'arrêterait son action. En un mot, sans la mémoire, toute culture intellectuelle, toute connaissance historique serait impossible.

On distingue habituellement *la mémoire des nombres, celle des mots et celle des choses.* Il serait, à notre avis, plus convenable d'établir la division suivante : *La mémoire des objets et celle des représentations de ces objets,* ou, s'il est permis de s'exprimer ainsi : *la mémoire matérielle et la mémoire formelle.* Nous conseillons fortement de commencer de bonne heure les exercices de mémoire, puisque

couleurs l'objet auquel elle aspire : la première est fondée sur l'habitude, sa force consiste dans les choix qu'elle s'impose ; la seconde est spontanée, et sa puissance est dans sa liberté. » (DE GÉRANDO.)

avec l'âge cette précieuse faculté de l'âme devient moins susceptible de culture.

Voici à ce sujet, quelques règles dont nous recommandons l'observation :

1° Habituez l'enfant à regarder avec attention, à bien observer les objets qu'il rencontre.

2° Habituez-le à faire des réflexions sur les objets qu'il voit.

3° Donnez-lui les désignations propres aux détails qu'il peut avoir observés.

4° Ne lui parlez au commencement que des objets qui sont réellement présents ; faites en sorte que, quelque temps après, il reconnaisse ces objets et qu'il se souvienne d'en avoir parlé ; ne vous laissez point de lui en répéter le nom jusqu'à ce qu'il le retienne pour toujours.

5° Il ne sera fait mention d'objets absents que lorsqu'on se sera convaincu que les objets présents, la chose et le nom, se sont profondément gravés dans la mémoire de l'élève.

6° Pour ramener l'enfant dans le passé, voici le procédé à suivre : on le conduit d'aujourd'hui, du jour présent, à celui qui vient de finir, à la veille ; de la veille à la semaine passée ; de cette semaine au mois qui s'est écoulé, etc., etc.

7° C'est encore un excellent moyen de perfectionner la mémoire que de charger l'enfant de diverses commissions, en l'obligeant d'abord à répéter ce qu'on lui a recommandé de dire.

8° Procurez-lui souvent l'occasion de regarder attentivement diverses formes, qu'il est appelé ensuite à écrire ou à reproduire les yeux fermés. De même, on pourra l'ex-

ercer à reconnaître une personne au seul son de la voix.

9° L'enfant ayant un goût très-prononcé pour entendre raconter des histoires, que l'on profite encore de cette disposition pour lui former la mémoire.

A son tour, qu'il essaye de reproduire la narration, soit jusqu'à un point indiqué, soit jusqu'à la fin.

Il va de soi qu'on ne peut se montrer trop exigeant, ni par rapport à l'enchaînement des idées, ni relativement aux expressions employées.

Il ne sera d'abord astreint qu'à retenir les noms des principaux personnages et les faits les plus importants ; plus tard, on s'occupera de perfectionner le langage, d'améliorer la diction.

Nous avons suffisamment démontré l'utilité de la mémoire et signalé les moyens propres à la perfectionner. Il nous reste à indiquer les soins à donner aux enfants, par les parents et par les instituteurs, dans l'intérêt de la conservation de cette précieuse faculté.

a. Un jour ne doit jamais se passer sans que la mémoire ait été exercée d'une manière ou d'une autre. Il faut agir ainsi, non seulement avec les élèves qui ont peu de mémoire, et à qui ce procédé peut en faire acquérir, mais encore avec ceux qui apprennent facilement, mais ne retiennent pas fidèlement, et sont dans la nécessité de repasser souvent ce qu'ils ont déjà appris. On ne se montrera pas trop sévère envers ceux qui ont la mémoire faible ; ce serait leur rendre plus pénible encore le travail d'apprendre par cœur ; il faut chercher plutôt à le leur faciliter.

b. Si l'on a plusieurs jeunes gens à diriger, il faut engager entre eux, de temps en temps, des luttes de mé-

moire ; par exemple, les défier à qui saura le mieux répéter une suite de noms prononcés lentement, ou une série de dates historiques, d'idées sensibles, puis d'idées métaphysiques ; ou bien encore, à qui apprendra le plus vite par cœur une strophe d'un poème ; à qui pourra répéter toute une lettre, en faisant aussi peu de changements que possible ; à qui saura reproduire, sur l'ardoise, une série de nombres que l'on a effacés immédiatement après les avoir écrits sur la planche noire. Tous les exercices de ce genre peuvent occuper les instants qui auraient été perdus, et qui, de cette manière, peuvent devenir très-utiles pour l'étude des langues ou des sciences.

La mémoire est singulièrement amoindrie par les maladies, surtout celles qui agissent sur les nerfs ; par les suites de l'ivrognerie, par des saisissements, etc. Il s'ensuit que l'éducation doit simultanément agir sur le corps et sur l'âme, et que son influence sur le physique doit marcher de pair avec celle qu'elle exerce sur l'esprit. Il importe donc, quant au développement de la mémoire, de veiller à ce que l'enfant s'habitue à l'ordre, à la sobriété, à la propreté ; à ce qu'ensuite il se livre à des exercices convenables. L'organisme de l'homme, et tous les changements auxquels ce dernier est soumis depuis le berceau jusqu'à la tombe, expliquent suffisamment les phrases d'accroissement et de décroissement de la mémoire, et pourquoi le vieillard devient oublieux comme le petit enfant.

Dans l'enfance, la substance du cerveau est molle, les organes sont sensibles à toutes les impressions extérieures, l'esprit est encore vide ; pour l'enfant, le monde est chose toute nouvelle, en quelque sorte impré-

vue ; il se préoccupe de trop de choses à la fois. Dans la vieillesse, l'homme devient oublieux par des motifs diamétralement opposés. Les sens s'affaiblissent, s'hébetent, s'oblitérent ; ce qui jadis paraissait intéressant, vous devient indifférent. Les préoccupations ne s'étendent plus sur autant d'objets à la fois ; mais ce qui occupe le vieillard, le captive, le séduit plus exclusivement, c'est le souvenir du temps passé, de son *bon temps*, de ce temps qui survit encore par fragments dans son cerveau fatigué ; il le retient d'autant mieux, il s'y cramponne avec d'autant plus d'ardeur ; aussi il en parle sans cesse avec feu, avec enthousiasme.

CHAPITRE IV.

DE L'IMAGINATION.

Comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, *l'imagination* est la faculté au moyen de laquelle nous conservons et nous combinons les images des objets qui ont fixé notre attention.

On sent, dès lors, combien il importe de rectifier les images que l'on accumule dans la mémoire des enfants, avec quel soin il faut veiller sur les idées que l'on sème dans ce terrain fertile, développer celles-ci, étouffer celles-là, et ne pas permettre que l'ivraie vienne nuire au bon grain.

Il faut de bonne heure s'occuper de cette besogne ; car, à l'âge de trois ou quatre ans, les traits de l'imagination enfantine sont les plus saillants. Il y a déjà beaucoup d'acquis, et les effets de la simple nature ne sont pas aisés à

démêler ; mais cet âge est le seul où l'on observe certains phénomènes qui ne peuvent appartenir qu'à l'imagination.

« La culture de l'imagination commence, dans la réalité, longtemps avant l'éducation littéraire, et les récréations en sont peut-être le principal moyen. Toutefois il y a ici beaucoup d'écueils à éviter. On peut laisser cette faculté froide et passive, comme on peut l'échauffer, l'engourdir à force de vouloir l'exciter. »

Il est donc important de s'assurer si l'effort de penser n'a pas fatigué le jeune enfant, d'éviter avec autant de soin les récréations trop longues qui amèneraient le même résultat, de proportionner sans cesse à ses forces intellectuelles les aliments qu'on lui dispense, et de prêter une attention toute spéciale à diriger l'imagination, cette faculté précieuse dont dépend plus ou moins l'existence ou malheureuse ou brillante de l'enfant.

« L'ennui, l'humiliation, la misère et les mauvais traitements éteignent et décolorent l'imagination. L'exagération, les espérances ambitieuses et téméraires, le désordre, la lecture des romans, le théâtre et toutes les fréquentations mauvaises la *dépravent* et la corrompent.

» Je prends ce mot dans sa signification la plus resserrée, afin de ne pas confondre son domaine avec celui des autres puissances intellectuelles. L'imagination invente, c'est sa fonction. Pour inventer, elle combine autrement les divers matériaux que l'expérience lui a fournis, car il ne lui est pas donné d'en créer. Il n'y a qu'un Créateur dans l'univers.

» Elle se montrent d'abord dans les beaux-arts, dans la poésie, la musique, la peinture. Ici elle cherche à produire le *beau*, qui au fond est l'harmonie de toutes les parties

d'une composition quelconque. Elle travaille donc aussi sous l'influence de la raison, et, lorsqu'elle est fidèle à toutes ses inspirations, elle s'élève toujours à des conceptions nobles et sublimes. Mais souvent elle se met au service de quelque inclination mauvaise ou de la légèreté. Ainsi l'art se profane ; il peut produire du neuf et de l'agréable, mais il a perdu le véritable beau.

» L'imagination a un autre champ, celui des inventions de tout genre dans le vaste domaine de la science.

» Elle se montre déjà dans l'âge tendre ; car, si le petit enfant veut faire preuve de sa force en détruisant, il aime aussi à produire à sa manière du neuf et du beau. Voyez comme il range ses petits soldats, ses maisonnettes, ses moutons, et comme il se réjouit de ses combinaisons nouvelles. Il appelle sa mère, pour qu'elle en jouisse à son tour.

» L'imagination, comme tout ce que le Créateur a mis dans la nature humaine, doit être cultivée dans l'éducation ; mais elle doit en même temps être soumise à une sévère discipline, car elle est très-sujette à s'égarer. Elle rêve souvent en plein jour, et, écartant le réel, elle poursuit de vains fantômes, au détriment du rêveur, de ceux qui l'entourent, et quelquefois de la société elle-même. Ce n'est pas à tort que dans cette circonstance on l'a appelée la *folle du logis*. Outre des fantômes, l'imagination peut aussi quelquefois, si elle n'est pas bien disciplinée, produire des images séduisantes qui entraînent la volonté vers le mal et gâtent le cœur. Mais d'un autre côté aussi elle est capable de nous en peindre vivement d'autres qui élèvent l'âme, qui l'ennoblissent et la fortifient pour le bien.

» C'est aussi au moyen de l'imagination que nous nous transportons en pensée dans nos semblables pour éprouver leurs besoins et leurs maux, pour partager leurs bonnes qualités et leurs plaisirs et pour fondre ainsi notre vie dans la leur. En cela l'imagination rend à la morale un éminent service ; car elle vient au-devant des deux grands commandements de la charité, et l'éducation a le plus grand intérêt à utiliser son secours (1). »

« Il existe, dit Niemeyer, autant de degrés dans l'imagination que d'êtres dans le monde ; car cette faculté dépend des dispositions primitives de l'individu. On peut encore attribuer à des causes extérieures les différents genres d'imagination suivant qu'elle est faible, forte, vive, ardente, riche ou pauvre. Ces causes peuvent être le climat, la nourriture, la condition dans laquelle on a passé son enfance, quelquefois la solitude, souvent les premières liaisons que l'on a eue, etc. » La tâche de l'éducation est de conserver, de fortifier, de former ce que la nature a donné à chaque individu ; mais il ne faut jamais oublier que la faculté dont il s'agit n'a d'influence salutaire qu'à la condition d'être en équilibre avec les autres forces de l'esprit. Est-elle dérégulée et sans frein, elle expose à toute sorte d'égaréments. L'éducation doit donc, selon les cas, exciter l'imagination, ou la modérer, et rechercher quels sont les moyens d'y parvenir, sur quels objets il faut diriger cette faculté, et lesquels doivent servir à lui donner un salutaire exercice.

(1). Père G. Girard.

CHAPITRE V.

DÉVELOPPEMENT DE LA RAISON.

A côté de l'imagination et de la mémoire, et pour en réprimer les écarts, se présente la *raison*. Son rôle est de rechercher les motifs de nos actions ou de nos opinions. On conçoit, dès lors, combien il importe de s'occuper de la formation de cette faculté dès le moment qu'elle s'éveille, combien il est nécessaire de la diriger avec prudence et d'empêcher ses écarts. « La raison occupe le plus haut rang parmi les facultés intellectuelles; elle est pour ainsi dire la reine des autres facultés; c'est elle qui contrôle les autres, qui leur demande raison de toute chose, et elle n'admet rien qui ne soit suffisamment examiné, justifié, prouvé à ses yeux, rien qui ne soit raisonnable, c'est-à-dire, conforme à certaines lois que Dieu lui-même a données à notre raison. Cela se conçoit: la raison humaine, n'étant qu'un reflet de la raison divine, obéit nécessairement aux lois que Dieu a prescrites à son activité; elle ne peut refuser de s'y soumettre. Plus l'élève est développé, plus il se rapproche, pour ainsi dire, de l'âge de la raison; car il combine un nombre toujours croissant de jugements, dont il tire des conséquences, à l'aide desquelles il se forme à lui-même des principes généraux. Tout ce que l'éducation a fait jusqu'ici a dû contribuer à rendre l'élève plus raisonnable, à lui apprendre à faire convenablement usage de sa raison. L'éducation n'a pas pour but d'obtenir une raison prématurée, en négligeant les autres facultés de l'âme, mais de préparer l'enfant à être un jour capable de penser et d'agir raisonnablement. Si dans notre

enfance on travaillait plus à former notre raison qu'à orner notre esprit, nous serions plus portés au bien, plus justes envers nos semblables, plus exacts dans nos devoirs (1). »

Les parents et les instituteurs exerceront la naissante raison de leurs pupilles à rechercher, à découvrir les causes, à se rendre compte des effets produits. Ainsi l'on viendra à bout de détruire les germes de cette indifférence ou de cette légèreté avec lesquelles beaucoup d'hommes envisagent les choses les plus importantes ; on les habituera à avoir une volonté propre ; on délivrera, en un mot, la société de ces êtres apathiques, incapables d'avoir une opinion personnelle, se laissant aller au vent des caprices d'autrui, et pareils à ces mollusques qui se fixent au rocher où les jette le flot.

CHAPITRE VI.

APPRÉCIATION DES FACULTÉS INTELLECTUELLES DES ENFANTS.

Il ne sera pas inutile, pour terminer ce que nous avons à dire de l'éducation intellectuelle, d'arrêter l'attention des éducateurs sur la grande diversité que présentent les intelligences des enfants, et sur les rapports si variés qui existent entre eux ; car ces différences doivent déterminer et modifier les efforts et les travaux de l'éducateur. C'est ce que l'observation la plus rapide fait remarquer ; et rien n'est plus ordinaire, surtout chez de jeunes instituteurs, que d'entendre des plaintes sur la faiblesse et l'incapacité

(1) Niemeier.

de certains élèves. Ils sont enclins à y voir l'unique raison de leur peu de succès. Et cependant s'ils voulaient en convenir, ils en trouveraient la source dans leurs mauvaises méthodes. D'autres instituteurs au contraire s'exagèrent les bonnes dispositions des élèves. On ne peut, il est vrai, pénétrer dans les secrets de l'organisation humaine ; mais, à notre avis, pour que chaque élève puisse atteindre le degré de perfection dont il est susceptible, suivant ses dispositions naturelles, il est du devoir de l'éducateur, d'acquérir une connaissance aussi exacte que possible des dispositions particulières des enfants.

Voici quelques indications générales à ce sujet, extraites de l'ouvrage de Niemeyer, intitulé : *Principes d'éducation* :

« 1° La faculté de sentir, étant la première à se développer dans les enfants, devra la première aussi attirer notre attention. On peut s'attendre, avec quelque raison, à voir un progrès rapide se manifester chez les enfants éveillés et intelligents ; si, avec ces dispositions, on remarque que les objets extérieurs produisent sur eux des impressions profondes et durables ; qu'ils savent reconnaître promptement ce qu'ils ont une fois vu, senti ou entendu ; qu'ils sont disposés à l'attention, et qu'ils ne craignent pas de s'arrêter, même longtemps, à examiner les mêmes choses. C'est, en outre, un bon augure, s'ils témoignent de l'impatience en écoutant des discours abstraits auxquels ils ne peuvent rien comprendre encore ; s'ils montrent une grande activité, ou si l'on distingue en eux des marques évidentes de plaisir ou de dépit. Ceux qui manquent de ces aptitudes se développent ordinairement avec peine. Il faut aussi remarquer avec soin s'ils ont le sentiment de l'harmonie et du beau. Ces dispositions annoncent ordinai-

rement des talents. Ces indices sont bien plus certains que ceux tirés de la physionomie. Cependant un regard expressif, de la mobilité dans la figure, et de la vivacité dans tous les mouvements, sont des caractères à ne pas négliger, quand on étudie les enfants.

» 2° La mémoire et l'imagination se font remarquer de très-bonne heure. Savoir retenir tout ce qu'on présente, quelle qu'en soit du reste la nature, n'est pas toujours l'indice d'une bonne tête. Les enfants qui ont de la facilité à retenir beaucoup de choses, se dispensent souvent de la peine de penser. Ceux qui tiennent moins aux mots et à leur succession, qu'aux idées, déploient une activité d'esprit beaucoup plus grande. On reconnaît une imagination développée à la justesse avec laquelle elle reproduit les images, et à la succession régulière dans laquelle elle les présente. Si elle n'est que forte, elle se contente de traits hasardés ; si elle est, en outre, réglée, elle exige, de plus, vérité et vraisemblance. Le jeune homme à imagination vive est, plus que les autres, susceptible de joie et de tristesse ; et ces deux dispositions de l'âme se manifestent souvent en lui subitement, et sans que l'on puisse dire ce qui les a produites : rien, en apparence, n'est survenu, et pourtant son cœur est rempli de tristesse ou de joie. Il est plus souvent distrait que son camarade à tête calme et froide, qui a toujours l'air concentré en lui-même, sans pourtant penser beaucoup. Tandis que ce dernier éprouve promptement de l'ennui, l'autre aime à s'amuser seul et vit dans un monde de sa création. Il saura dans la suite être indépendant du monde extérieur, tandis que l'autre, à peine échappé à son travail, recherchera le tourbillon de la société, ou s'occupera de choses futiles.

» 3° La faculté de penser proprement dite se manifeste par la facilité avec laquelle les idées sont saisies et combinées pour porter des jugements. Ici elle a telle aptitude particulière, là telle autre. Tel jeune homme remonte avec complaisance jusqu'à la source des idées ; il veut que tout soit expliqué, démontré. Dans l'étude des langues, il remonte à la règle ; dans les études scientifiques, il n'est satisfait que des démonstrations rigoureuses ; il se complait surtout à l'étude des mathématiques ; en un mot, c'est une tête tournée vers la science, et un esprit *théorique*. Tel autre, au contraire, avance peut-être péniblement dans les sciences, dans l'étude des règles d'une langue ; on ne lui trouve pas cette activité à toute épreuve, qui distingue le premier, mais il fera souvent, à son insu, une application heureuse des règles ; son esprit a une certaine dextérité naturelle ; son regard pénètre tous les détails ; il juge sainement les hommes et les choses ; il se met à tout avec la plus grande facilité ; il a le sens intérieur développé sans posséder précisément une grande provision de connaissances recherchées ; en résumé, c'est un esprit *pratique*, et par là même, éminemment précieux dans les affaires de la vie.

» 4° Beaucoup de jeunes gens ne semblent s'éveiller qu'à un certain âge. Souvent on confond ce sommeil avec une absence complète d'intelligence ; on désespère d'eux, parce que l'on travaille en vain à les développer. Mais soudain ils sortent de cette torpeur, et l'on est étonné de la rapidité avec laquelle ils s'élèvent à la hauteur de leurs camarades plus avancés. Des hommes distingués de toutes les époques justifient cette observation. Mais souvent aussi on fait l'expérience du contraire ; et des enfants qui

avaient donné de grandes espérances, s'arrêtent à un certain point et ne donnent aucun résultat. Il est difficile de prévoir ce que les enfants pourront devenir un jour par leur propre énergie. Combien n'en a-t-on pas vus, à l'âge d'homme, se montrer tout différents de ce que l'on avait auguré d'eux dans leur jeunesse ! Tel enfant, tranquille, gauche et lourd, a souvent changé au point de devenir méconnaissable. La pesanteur a disparu, la torpeur s'est transformée en gravité, et la gaucherie primitive a fait place à une énergie et à une élasticité d'esprit qui nous étonne.

» Après avoir cherché à connaître la diversité des dispositions de la jeunesse, l'éducateur devra tenir compte de toutes ces dispositions individuelles, afin que l'art s'efforce de remplacer ou de faciliter ce que la nature a refusé ou rendu difficile. La faculté de sentir, la mémoire et l'imagination, peuvent acquérir de la force, et se perfectionner par l'exercice. Moins la nature aura fait pour ces facultés, plus il faudra travailler à les cultiver. Une certaine disproportion entre elles, par exemple entre l'imagination et l'intelligence, doit nous être un avertissement de travailler à établir un rapport plus juste, en calmant l'une et en excitant l'autre ; du moins devra-t-on se garder de fournir trop d'aliments à ce qui les développe outre mesure. Un jeune homme d'un esprit froid ne doit pas être incessamment occupé de vérités abstraites ou de subtilités grammaticales. En échange, un jeune homme à tête chaude deviendrait un exalté, si l'on offrait une pâture imprudente à sa brûlante imagination. Nous avons toutefois la vive persuasion que sous cette diversité se cachent des vues sages de la Providence, auxquelles on

s'associera, si, au lieu de soumettre les jeunes gens à une contrainte peu naturelle, on prend à tâche de les préparer à la carrière pour laquelle ils montrent le plus d'aptitude. Il faut bien souvent que l'instituteur fasse abnégation complète de lui-même; car il se sent naturellement porté à cultiver tout particulièrement les talents auxquels il attache le plus de prix. Mais s'il s'abandonnait à cette impulsion, il perdrait évidemment son temps et ses peines; et il courrait risque de négliger d'autres dispositions, non moins précieuses que celles qu'il s'attacherait à développer. »

ÉDUCATION MORALE

CHAPITRE PREMIER.

BUT DE L'ÉDUCATION MORALE.

Ce qui élève l'homme au-dessus de toutes les autres créatures, c'est le sens moral. En effet, les connaissances les plus étendues, les plus développées ne revêtiraient jamais qu'un semblant de perfectionnement, si l'esprit voulait agir indépendamment de la raison. De là l'importance, la nécessité de l'éducation morale; c'est elle qui doit diriger l'homme depuis l'âge le plus tendre, et redresser sa nature viciée et dépravée par le péché. Il y a, dans la nature humaine, une fatale disposition au mal, qui altère bientôt dans les enfants le peu de bonnes dispositions qui s'y trouvent encore, si les parents et les maîtres ne travaillent assidûment à faire germer ces faibles semences du bien, restes précieux de l'innocence primitive; et s'ils n'arrachent avec un soin infatigable les ronces et les épines qui croissent en si grande abondance sur ce sol trop fécond. « Quiconque n'est pas élevé pour faire *le bien*, n'est pas élevé du tout; quiconque n'a pas reçu une éducation qui le porte à faire *le bien*, n'a pas reçu d'éducation. »

Puisque l'on considère l'éducation en général comme un moyen de rapprocher l'homme de sa destination ; puisqu'elle est, comme dit monseigneur Dupanloup, « l'œuvre humaine la plus haute qui puisse se faire, la continuation de l'œuvre divine dans ce qu'elle a de plus noble et de plus élevé : la création des âmes, » le but ne peut être considéré comme atteint que si l'on conduit l'enfant à Dieu, ou si on lui inspire des intentions et des actes qui le rapprochent de l'Être divin. « Si l'instruction n'avait pour but que de former l'homme aux belles-lettres et aux sciences ; si elle se bornait à le rendre habile, éloquent, propre aux affaires, et si, en cultivant l'esprit, elle négligeait de régler le cœur, elle ne répondrait pas à tout ce qu'on a droit d'en attendre, et ne nous conduirait pas à une des principales fins pour lesquelles nous sommes nés. Pour peu qu'on examine la nature de l'homme, ses inclinations, sa fin, il est aisé de reconnaître qu'il n'est pas fait pour lui seul, mais pour la société. La Providence l'a destiné à y remplir quelque emploi. Il est membre d'un corps, dont il doit procurer les avantages ; et, comme dans un grand concert, il doit se mettre en état de bien soutenir sa partie pour rendre l'harmonie parfaite. C'est la vertu seule qui met les hommes en état de bien remplir les fonctions que leur impose leur position sociale, Ce sont les bonnes qualités du cœur qui donnent le prix aux autres, et qui, en faisant le vrai mérite de l'homme, le rendent aussi un instrument propre à procurer le bonheur de la société. C'est la vertu qui lui donne le goût de la véritable et de la solide gloire ; qui lui inspire l'amour de la patrie, et les motifs pour la bien servir ; qui lui apprend à préférer toujours le bien public au bien

particulier, à ne trouver rien de nécessaire que le devoir, rien d'estimable que la droiture et l'équité, rien de consolant que le témoignage de sa conscience et l'approbation des gens de bien, rien de honteux que le vice. C'est la vertu qui le rend désintéressé, pour le conserver libre; qui l'élève au-dessus des flatteries, des reproches, des menaces et des malheurs; qui l'empêche de céder à l'injustice, quelque puissante et quelque redoutable qu'elle soit; et qui l'accoutume dans toutes ses démarches à respecter le jugement durable et incorruptible de la postérité, et à ne lui point préférer une fausse et courte lueur de gloire, qui s'évanouit avec la vie comme une légère fumée (1). »

On ne doit négliger aucun effort pour parvenir à ce résultat; mais plus il est important, plus il présente de difficultés et de peines. En effet, l'éducation morale n'a pas à lutter contre les défauts naturels des forces ou des facultés humaines; mais, ce qui est plus grave, elle doit vaincre un penchant vers le mal, une tendance inhérente à la nature de l'homme, une tendance qui oppose à la volonté la plus ferme des obstacles sans cesse renaissants. Cela posé, il importe de savoir et de préciser ce que peuvent et doivent faire ceux qui se chargent d'élever les enfants.

Puisque l'éducation ne peut extirper à jamais le germe du mal et produire un être moral *parfait*; puisque toute la vie de l'homme vertueux n'est qu'une lutte continuelle contre l'ennemi intérieur du bien, il faut fournir à l'enfant des armes convenables pour soutenir constamment cette

(1) Rollin.

lutte avec succès, et, pour cela, le mettre en état de satisfaire aux bons penchants de son âme. Les deux choses n'en font qu'une, elles sont inséparables. On ne peut vaincre ce constant ennemi qu'en lui opposant une force, une puissance supérieure. Cette dernière, c'est *le bien, la vertu, la religion*; car la morale *humaine* est sèche et froide; elle peut montrer la route, mais elle ne donne pas le courage d'y persévérer. La religion descend dans le cœur; elle pénètre de la pensée de Dieu le cœur de la jeunesse, le rend capable de tous les efforts, de tous les sacrifices que peut demander la vertu, en le remuant avec force par *la crainte et les espérances* de l'avenir.

« La religion veille là où l'œil du maître ne peut veiller; c'est une lampe toujours allumée qui éclaire les lieux les plus cachés et les plus obscurs, et par là même elle prévient une foule d'abus et de désordres secrets qui énervent la discipline et finissent par la ruiner. Par ses menaces et ses insinuations, elle adoucit les humeurs, corrige les défauts, réprime les vices naissants, encourage la faiblesse, fait régner la décence, l'ordre et la paix, et dès lors, l'autorité des chefs peut, sans inconvénient, se montrer plus paternelle. Oui, que la religion, avec son doux et puissant empire, soit bannie du cœur de l'enfant, il n'y aura plus pour lui de milieu entre l'extrême licence et l'extrême servitude (1). »

Mais, nous l'avons déjà dit, il est inutile de lutter contre le mal si l'on ne cultive pas dans le cœur le contraire de ce mal, c'est-à-dire le penchant vers le bien, *et si l'on ne rattache pas toute prescription morale à la volonté de*

(1) Mgr. D. Frayssinous.

Dieu. En déduisant des principes religieux les règles qui doivent diriger nos affections, nos discours et notre conduite, l'éducateur sera conduit à proposer à ses pupilles Jésus-Christ comme le plus parfait modèle de toute vertu et de toute sainteté, et à graver la doctrine chrétienne au fond de leurs cœurs.

Nous devons donc admettre comme principes pédagogiques moraux qu'on ne résistera au mal qu'à condition d'introduire le bien dans le cœur, qu'il ne peut exister une morale sans religion, et que la moralité d'un peuple ne saurait subsister sans principes religieux. « Que l'on réfléchisse sérieusement à la dépravation de notre nature, et l'on sera profondément persuadé que, tout en travaillant à rendre à nos facultés morales leur pureté et leur énergie, il faut nous hâter de leur donner l'appui des croyances religieuses, d'opposer à la terrible influence des passions la puissance de ces grandes sanctions que la foi chrétienne peut seule établir d'une manière inébranlable, d'appuyer notre vacillante raison sur les règles immuables qui nous sont données d'en haut. »

Cette culture de l'homme moral rendra infailliblement le cœur entier sensible à tout ce qui est noble et bon ; elle lui montrera l'origine de toute vertu solide dans la vérité, qui considérée en elle-même et dans ses effets naturels, peut selon l'ingénieuse pensée d'un auteur anglais, être comparée à une source d'eau chaude qui jaillit du sein de la terre, au milieu d'une masse de neige et de glace que l'hiver a amoncelée sur son ouverture. Elle tourne d'abord, puis elle entame, elle creuse, elle mine l'obstacle qui l'arrête, elle l'entraîne enfin et augmente par cela même son volume et sa force. Quand elle est arrêtée dans son

cours par la froide saison, elle éprouve du retard, jamais de pertes, et n'attend que le changement du vent pour se réveiller et reprendre sa course.

CHAPITRE II.

COMMENT DISPOSER L'ENFANT A CONTRACTER DE BONNES HABITUDES.

§ 1^{er}. — *L'activité.*

« Le défaut capital de la plupart des écoliers, dit M. Rendu, est la paresse, qui, du reste, résulte bien plus souvent de l'habitude de ne rien faire que d'un dégoût prononcé pour le travail. »

Si ces paroles sont vraies, — et tout homme pratique se ralliera sur ce point à la pensée de M. Rendu, — nous n'avons plus besoin d'alléguer d'autres motifs pour prouver la nécessité de veiller, dans l'éducation, à ce que les enfants s'habituent à une vie active, au travail.

« Le travail du corps, dit Charles Sainte-Foi, fortifie et assouplit les membres ; le travail de l'esprit élève l'intelligence et corrobore la volonté. L'oisiveté épuise le corps plus encore peut-être qu'un travail immodéré ; elle énerve l'âme, ôte au caractère sa vigueur, à l'esprit sa pénétration et au cœur sa fraîcheur primitive. Elle donne au corps et à l'âme une vieillesse prématurée, et les conduit l'un et l'autre à une complète impuissance. Si l'oisiveté apprend beaucoup de vices, le travail apprend, au contraire, beaucoup de vertus. Il rend patient, constant et sérieux ; il donne le goût des choses bonnes et utiles ; élève l'âme au-dessus des vanités de la vie, et fournit un

but à son activité ; il réprime la fougue de l'imagination, en l'enchaînant à des pensées graves et sérieuses ; il prévient ou arrête les écarts du cœur, en le tenant toujours renfermé dans un cercle d'action déterminé ; il éclaircit le regard de l'esprit, aiguise le tranchant de la volonté en la forçant à une action continuelle ; il éloigne du monde, et en rend moins nécessaires les vains plaisirs et le joug humiliant ; il préserve de la corruption, et ferme le cœur de l'homme à ces jouissances qui le flétrissent et le dégradent. C'est une heureuse chose que de n'avoir pas le temps de faire le mal, et rien n'est précieux pour un jeune homme comme un travail suivi qui prend tellement tous ses instants qu'il ne lui en reste plus aucun pour convoiter les plaisirs grossiers des sens (1). »

Pour s'abstenir du mal, pour pratiquer le bien, il n'est rien de tel en effet que d'avoir un goût prononcé pour l'action, pour le travail. Notre tâche, c'est de déployer notre activité selon nos forces et dans la sphère des devoirs de notre état. Si l'on ne développe pas convenablement chez l'enfant le penchant à l'activité, comment le disposer à rendre à la société le moindre service ? On favorise au contraire la tendance à la paresse, la source de tout mal, la porte par laquelle entrent le péché et le vice. « Une obscure inactivité, une vie sédentaire passée dans le repos flétrit à la fois l'âme et le corps. Il en est comme de ces eaux qui restent stagnantes à l'ombre d'une épaisse forêt ; elles croupissent : de même, faute d'exercice, les facultés

(1) « L'absence du goût pour le travail chez l'enfant peut avoir sa cause dans ce qu'il n'a peut-être pas encore joui de cette satisfaction d'avoir employé convenablement ses forces, soit dans son propre intérêt, soit à l'avantage de son volon-
 taire. Qu'on lui procure donc cette jouissance. » (Bénéké.)

de l'homme se corrompent et tombent dans la décrépitude. »

Il ne faut cependant pas perdre de vue qu'en excitant ce penchant, il importe de lui donner toujours une direction utile, de montrer un but à cette activité, de persévérer dans la voie commencée et de ne jamais abandonner un travail quelconque avant de l'avoir complètement achevé (1).

Par ce moyen, on jette dans le cœur des enfants les germes d'un désir ardent et infatigable de se perfectionner sans relâche, on met en œuvre un stimulant énergique qui donne de nouvelles forces à la volonté.

Pour atteindre ce but important : soutenez constamment l'activité de l'enfant, ranimez-la à propos, excitez-la au besoin. Encouragez-le à persévérer, jusqu'à ce que l'on obtienne le résultat désiré. Insistez auprès des élèves pour qu'ils s'appliquent à apprendre et à retenir le mieux possible. Les études superficielles ne produisent que trop souvent des hommes médiocres et présomptueux, des hommes qui, dans leur for intérieur, ont la conscience de leur nullité, et qui n'en sont que plus animés à s'unir à d'autres individus qui leur ressemblent, pour crier par le monde qu'eux seuls sont grands, et que les grands sont petits. De là ces luttes éternelles contre les génies supérieurs, de là cette erreur dans laquelle tombent les masses, et qui leur fait respecter quiconque crie le plus fort et sait le moins. Profitez en outre de chaque occasion pour montrer à votre pupille comment par le travail il

(1) « Il ne faut rien commencer qu'on ne puisse finir, ni cesser un ouvrage pour en commencer un autre sans nécessité. » (Girard.)

parviendra plus tard à se rendre utile à la société, et à contribuer ainsi au bien-être de ses semblables et à sa propre félicité.

§ II. — *L'ordre et l'exactitude.*

Par l'ordre, nous donnons à nos pensées et à nos actions la forme, la cohésion, la constance, la solidité nécessaires.

L'homme habitué à l'ordre éprouve une certaine répugnance pour tout ce qui est fait sans plan, sans liaison, sans règle, et il s'efforce de mettre de la concision et de la certitude dans tout ce qu'il fait. Les habitudes d'ordre exercent donc une influence salutaire sur la moralité qui n'est, en résumé, que l'expression de notre être intérieur. De cette source découlent une multitude de qualités dont dépend en partie la prospérité future de nos élèves. Nous nous bornons à citer l'ordre dans le ménage, dans les affaires domestiques, etc. *Une place pour chaque chose, et chaque chose à sa place.* Cette règle mérite d'être tracée en lettres d'or, et nous la recommandons avec instance à l'attention de tous. On habituera les enfants à établir un ordre minutieux dans leur manière de vivre, à bien diviser leur temps, à ranger méthodiquement les objets qui leur appartiennent et à les remettre à leur place chaque fois qu'ils s'en seront servis. « Si l'enfant n'a pas le goût de l'ordre, s'il n'est pas soigneux, un autre ne doit pas faire sa besogne et veiller aux effets de son camarade; mieux vaut les lui laisser perdre et le faire chercher ensuite les choses auxquelles il tiendra le plus (1). »

(1) Bénéké.

Un travail quelconque doit être exécuté tel qu'on l'a prescrit ou ordonné; aucune besogne ne peut, sans motif grave, être remise ou ajournée avant complet achèvement. D'un autre côté, on évitera de tomber dans l'exagération et de nuire en quoi que ce soit au développement de l'intelligence; car il est des natures auxquelles un excès malentendu de précision, de méthode, pourrait apporter de notables dommages. En voulant renfermer dans les limites trop restreintes l'effervescence de certains esprits, on courrait le risque de les fausser, de les rendre raides et contraints, et de les faire dégénérer en un ridicule et insupportable pédantisme.

§ III. — *La bienséance.*

Le désir d'observer la bienséance forme et développe davantage le sentiment des convenances; il rend l'âme plus sensible à tout ce qui est beau, et par conséquent aussi à la beauté morale, au bien. La bienséance proprement dite exige des actions tout empreintes du sentiment moral. Ainsi, lorsqu'on exige de l'enfant qu'il se montre poli et gracieux envers tout le monde; qu'il ne se jette point à travers la conversation de personnes plus âgées; qu'à table il ne demande rien et attende qu'on le serve; qu'il ne fasse pas de tapage; qu'il s'abstienne de toute parole triviale, malhonnête, etc., on ne peut disconvenir que toutes ces obligations ont des rapports directs avec la moralité, et qu'elles sont propres à éveiller le sentiment moral. Un enfant qui s'habitue à de bonnes manières prend certaines formes agréables, douces, complaisantes; et ces formes s'accordent fort bien avec la morale. D'une autre part, il

importe de ne point élever les enfants de façon à en faire des automates, des marionnettes, en substituant à leur nature un peu turbulente des manières graves et pédantes qui provoquent en eux la prétention de raisonner et d'agir comme les adultes. Rien de plus déplacé, de plus absurde que ce bambin qui, pendant que ses camarades se livrent aux plaisirs de leur âge, se tient immobile et grave aux côtés de sa mère, se croit obligé de parler comme un livre, et joue prétentieusement le rôle d'un homme fait, dont il singe maladroitement les gestes et les discours. Tel n'est pas le but que doit chercher à atteindre l'éducation. Laissez à l'enfant sa naïveté, sa vivacité, son insouciance. Ne comprimez pas son caractère, sa nature expansive sous les formes étroites de l'étiquette : au contraire, initiez-le aux bonnes manières, insensiblement, commodément ; faites qu'il s'en revête, non comme d'une tunique de plomb sous laquelle il soit écrasé, mais comme d'un vêtement léger qui ne presse pas ses membres, qui ne serre pas son corps, qui ne lui pèse pas, qui ne l'accable point, en un mot, qui ne l'empêche nullement de se mouvoir librement et sans gêne.

§ IV. — *La pudeur.*

Cette vertu est étroitement liée à celle dont nous venons de parler ; elle dérive d'un sentiment des convenances que l'enfant puise dans les avis, dans les exemples de son entourage. Mais la source en est bien plus profonde, plus intime chez l'enfant dont le sentiment moral est déjà éveillé ; chez celui-ci, la pudeur n'est que l'expression délicate de la conscience, c'est l'ange gardien de l'innocence ; supposé

même que le cœur ne fût pas exempt de toute tache, jamais le mal n'y exercera un empire absolu tant qu'il aura à lutter contre la pudeur, qui, sans rendre au cœur sa pureté native, empêchera l'éruption du mal.

L'éducation, en habituant les enfants à la pudeur, en leur recommandant de ne rien désirer, de ne rien faire, dont l'homme moral puisse avoir à rougir, fait déjà beaucoup ; mais là ne doit pas se borner son action. Que ceux qui ont pris sur eux la responsabilité de diriger l'enfant, profitent de la moindre occasion de développer le sentiment de la pudeur, d'écarter tout ce qui peut la blesser ; qu'ils l'habituent à couvrir déceimment toutes les parties de son corps, surtout celles que l'impudence la plus éhontée se permettrait seule d'offrir aux regards ; qu'ils le reprennent à la moindre expression libre ; au moindre mot inconvenant qui s'échappe de sa bouche. Si l'œil vigilant du maître saisit quelque geste illicite, quelque acte répréhensible, commis à la dérobée par un élève qui se croit inaperçu qu'il détourne les yeux avec dédain, et de même que la faute a été commise dans le secret, que la punition soit infligée dans le secret. Mais si la faute est publique, il la punira ouvertement, en frappant le délinquant d'un mépris mérité. Lorsque l'occasion se présente, parlez de tout ce qui peut amener ces inconvenances, comme de choses graves qu'il faut éviter avec le plus grand soin, parce qu'elles peuvent salir l'imagination et inspirer de mauvaises pensées. Répétez à propos ces recommandations salutaires : « Lorsque vous êtes seuls, ne vous permettez jamais rien dont vous rougiriez de faire l'aveu à vos parents ou dont vous hésiteriez à déclarer le motif ou la conséquence. — Dieu vous voit. — Dieu est auprès de vous. —

Dieu veille sur vous. — Dieu connaît vos pensées et vos actions, et dans sa sainte présence on doit sans doute avoir une grande honte de faire ou de penser des choses qui ne soient pas décentes. En outre votre ange gardien est à vos côtés et vous observe; que pensera-t-il en vous voyant vous livrer à des actes inconvenants, coupables? » — Ces pensées, lorsqu'on y réfléchit bien, donnent une grande force pendant la tentation; efforcez-vous donc de les rendre familières à vos élèves. Malheur! malheur! oui, malheur à l'instituteur qui est lui-même un exemple d'immodestie, et qui, par ses paroles et par sa conduite scandaleuse, rend immodestes ses élèves! S'il ne s'amende promptement, pourra-t-il se soustraire à la colère divine? (1)

§ V. — *La franchise, la sincérité.*

L'enfant, de sa nature, est franc et sincère; le rôle de l'éducation doit se borner à conserver ces heureuses dispositions, ces qualités précieuses.

A moins d'avoir été mal dirigé, un enfant se montre tout à fait comme il est, sans détours, sans dissimulation, sans feinte. Dès qu'il a commis une action dont il est honteux, dès qu'il a sur le cœur quelque méfait qu'il n'oserait avouer de peur d'une réprimande, dès ce moment il devient réservé, dissimulé. Et cependant, nous l'avons dit, il est très-important de lui conserver sa franchise native: elle est la mère de l'amour pour la vérité, de même que la taciturnité est la mère du mensonge. On ne peut lutter assez énergiquement contre ce dernier vice, car non seulement il engendre de graves défauts du cœur, mais il dénature entièrement le caractère.

(1) Overberg.

Aussi longtemps que l'enfant n'est pas effrayé par un traitement trop sévère ou courbé sous un despotisme aveugle et sourd ; aussi longtemps, au contraire, qu'il marche sous la conduite d'un guide aimable et confiant, dans lequel il rencontre un père affectueux, un ami patient et sûr, et non un juge austère et sans indulgence, il n'existera pour lui aucun motif de cacher ce qui se passe dans son intérieur, ou de parler autrement qu'il ne pense. Que vos façons d'agir soient donc toujours empreintes de bienveillance et d'affection, et, vous pouvez en être certain, votre pupille se confiera à vous sans arrière-pensée et supportera même avec résignation les punitions que votre justice et votre impartialité ne pourraient lui épargner.

§ VI. — *L'obligeance, la complaisance.*

Ces qualités sont la meilleure préparation à la mise à exécution de notre principe fondamental : *aimer son prochain*. Il faut que les enfants apprennent à aider, à servir le premier venu avec un désintéressement absolu. Il faut qu'ils s'habituent à se montrer complaisants envers des étrangers, sans même que ceux-ci aient réclamé leurs bons offices. Par exemple, ils leur indiqueront avec empressement le chemin et ils les accompagneront avec prévenance jusqu'au point où il n'y aura plus moyen de se tromper. Rien de plus beau, chez un enfant, que ce désir ardent et infatigable de rendre un service à des personnes plus âgées. Dans la famille, aussi bien qu'à l'école, on trouvera une foule d'occasions de l'exercer à la pratique de cette vertu. Les plus âgés ou les plus avancés prêteront leur assistance à leurs frères, à leurs sœurs, à leurs camarades, moins forts,

moins agiles, moins instruits. Inutile d'insister ici sur les rapports qu'il y a entre la pratique de la complaisance et la doctrine du Christ : « *Faites à votre prochain ce que vous voulez qu'on vous fasse, et ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fit à vous-même.* »

On ne peut en disconvenir, à notre époque, plus que jamais, il importe d'imprimer profondément dans l'âme de la jeunesse le sentiment du juste, de la probité, de l'équité. Pour y parvenir, on s'adressera d'abord à l'intérêt personnel de l'enfant, on le supposera placé dans la position de celui qui réclame notre assistance, de la personne qui a été offensée et on posera cette question : « Que feriez-vous si vous vous trouviez dans tel ou tel cas ? Qu'éprouveriez-vous si l'on vous faisait ce que vous avez l'intention de faire à autrui ? Pourriez-vous consentir à ce qu'on vous blessât dans votre droit ? Et en ce cas, appréciez ce qu'il vous reste à faire par rapport à votre prochain. »

Si, par ce moyen, on ne réussit pas à éveiller en lui le sentiment de la justice, la conscience du droit de ses semblables, on en viendra à lui démontrer, à lui faire sentir par expérience la vérité de cette maxime : « On récolte ce que l'on a semé. » On s'attachera à lui faire bien comprendre ce que nous apprend à ce sujet la religion : « Celui qui, faute de charité envers son prochain, commet des injustices, paraîtra un jour devant le Juge éternel qui rendra à chacun selon ses mérites. »

§ VII. — *L'obéissance.*

Il est un principe, une vérité sur laquelle tous les pédagogues sont unanimes, principe qu'ils adoptent sans res-

triction : c'est que, *sans obéissance, il n'y a point d'éducation possible.* « Après l'obligation d'instruire, rien n'est en effet, plus expressément recommandé dans nos livres saints, aux éducateurs, que de faire sentir à la jeunesse le frein de la discipline, et de ne pas laisser mollir dans leurs mains le nerf de l'autorité. Avez-vous des fils, dit le Sage, courbez-les de bonne heure sous le joug de l'obéissance. Avez-vous des filles, conservez leur corps chaste et gardez-vous de leur montrer un visage trop ouvert et trop souriant. — Celui qui hait son fils lui épargne la réprimande ; celui qui l'aime ne se lasse point de le corriger, afin qu'il en reçoive de la joie quand il aura grandi, et qu'il n'aille point de porte en porte mendier son pain. Voulez-vous trembler un jour devant votre fils, prodiguez-lui les caresses ? Voulez-vous qu'il vous abreuve de chagrins, jouez familièrement avec lui ? Comme un coursier indompté s'emporte et se précipite, ainsi l'enfant livré à sa volonté. Faites plier sa tête et comprimez ses flancs dès le jeune âge, de peur qu'il ne s'endurcisse, qu'il ne refuse de vous écouter, et que votre âme ne soit percée d'une douleur sans consolation. » Tels sont les oracles dictés par la sagesse divine dans les temps antiques. J'admets que cette rigueur de la loi de crainte ait été tempérée par la grâce de l'Évangile. Saint Paul ne veut point que les pères, par leur dureté, provoquent leurs enfants à la colère ; mais il n'entend pas moins qu'ils les élèvent dans la docilité et dans la correction, selon l'esprit du Seigneur (1).

Par l'obéissance nous n'entendons pas une soumission aveugle, indigne, avilissante, du plus faible au plus fort,

(1) Le cardinal P. Giraud.

mais bien un assentiment libre, volontaire, aux conseils, aux avis de celui vers qui nous pousse notre cœur. La véritable obéissance n'est point une faiblesse, mais bien une force de caractère qui se dompte elle-même ; son mobile n'est point la *peur* ou la *crainte*, mais bien l'*amour*. Aussi, on ne peut la produire par la contrainte, par la violence, mais on peut la faire naître par l'amour et la rendre indispensable à un caractère noble et fier. « La condition première de l'obéissance, dit Hergenröther, c'est la raison : être obéissant c'est, en d'autres termes, être raisonnable ; l'obéissance en action, c'est la raison, c'est l'habitude d'être raisonnable ; par conséquent, habituer un enfant à l'obéissance, c'est l'habituer à la raison. Quiconque entend par obéissance l'exécution d'un ordre ou d'une commission quelconque, et quiconque ne voit l'obéissance que là où, par ordre des parents, des maîtres, des supérieurs, une action extérieure se produit, ne trouvera point raisonnable l'assertion que le petit enfant est susceptible d'obéissance. »

Nous sommes de cet avis. Pour nous aussi la vertu ne consiste pas uniquement dans les actes qui en émanent, dans les belles actions qu'elle produit ; nous l'estimons dans son germe, qui, comme le grain de sénevé de l'Évangile, étant la plus petite de toutes les semences, pousse de si grandes branches que les oiseaux du ciel peuvent se reposer sous son ombre. Aussi nous ne voyons pas seulement l'obéissance dans l'exécution extérieure d'un ordre quelconque, mais bien dans cette attention que l'on donne aux avis d'une personne étrangère, attention dont l'unique mobile est l'affection, un attachement instinctif.

D'après l'auteur que nous venons de citer, et nous nous

rangeons sans réserve à son opinion, l'enfant commence à obéir aussitôt qu'il écoute avec attention la parole de sa mère, qu'il commence à discerner sa volonté, et qu'il manifeste le désir de se montrer complaisant envers elle. En effet on le voit, sur un *signe d'encouragement*, continuer avec ardeur ce qu'il a commencé ; sur un *fi!* sur un *pst!* s'arrêter court devant la défense maternelle. « Le devoir de l'obéissance est le seul que comprennent les petits enfants. » Au fur et à mesure qu'il se développe au physique et au moral, l'enfant manifeste plus clairement, plus largement son obéissance. Il se laisse laver, habiller, déshabiller, porter, coucher, etc., sans la moindre résistance ; il aime à faire une commission pour sa maman, il ramasse quelque objet pour le remettre à sa place ; en un mot, il s'abandonne, il se livre entièrement à ceux dont il sent qu'il dépend. Plus avancé en âge, il lui vient parfois quelque velléité de s'émanciper, de se révolter, de se poser indépendant en face de sa mère ou de sa bonne, dont il est parvenu à découvrir les côtés faibles, et qui ne lui ont pas toujours montré la fermeté et la persévérance nécessaires.

Alors intervient l'autorité du père : celui-ci, parlant moins, plus grave, mais toujours bienveillant, s'empare insensiblement du pouvoir ; et pour peu qu'il sache manier les rênes avec une prudente fermeté, il conduit à son gré une jeunesse molle et flexible, dont le cœur n'est pas encore vicié, et qui se soumet volontiers à une direction raisonnable.

On en a fait la remarque : tous les enfants en bas âge, avant de commencer quelque chose, examinent et observent la physionomie de ceux qui les entourent. Cet examen, cette étude, dénote une opération intérieure de

leur conscience, et montre l'importance qu'ils attachent à l'opinion des personnes plus âgées, de leurs supérieurs.

En imitant ainsi les actions, les opinions de son entourage, l'enfant s'habitue à se bien conduire, et son obéissance constitue sa moralité. Toute cette moralité, au surplus, n'est que de l'obéissance, et c'est à cela que se réduit le principe qui dominera toute sa vie. Aussi l'obéissance est-elle, à juste titre, appelée *la vertu par excellence des enfants*.

« L'obéissance seule peut exercer et dresser la volonté. Sans cette vertu, elle s'accoutume à ne faire que ce qui lui plaît, et perd ainsi son caractère distinctif, qui est de vouloir, pour en prendre un autre tout à fait étranger à sa nature. Au lieu d'être l'organe du devoir, elle devient celui du plaisir. Mais l'obéissance n'est pas la servitude, elle la prévient, au contraire, et la rend impossible. L'obéissance à la parole de Dieu par la foi, et à sa loi par le devoir et le sacrifice : voilà le salut pour la volonté (1). »

Nous avons indiqué ce qui constitue essentiellement l'obéissance ; nous avons signalé l'importance de cette vertu, et la manière dont elle se manifeste chez l'enfant ; il nous reste à dire comment, dans l'éducation, il faut s'y prendre pour habituer l'élève à se montrer obéissant. Et ici, on le comprendra facilement, l'instruction est fort peu de chose, tandis que l'éducation à elle seule peut tout. Aussi nous bornerons-nous à généraliser notre principe en ces termes : sachez dominer, commander avec amour,

(1) Ch. Sainte-Foi.

avec affection, et, par une conséquence naturelle, nécessaire, l'obéissance de vos inférieurs se manifestera spontanément avec déférence, avec dévouement. Là où l'amour commande, l'obéissance est facile ; car l'amour confond en une seule les volontés de celui qui aime et de celui qui est aimé. Au contraire, si c'est l'amour-propre, l'égoïsme, la passion, l'humeur, l'arbitraire et même l'injustice, alors non-seulement il est difficile, mais impossible d'obéir ; et en pareil cas, l'inférieur qui cède en frémissant d'impatience à un ordre injuste, a tout au plus l'apparence de l'obéissance. En agissant de la sorte, on ne forme, soit à la maison paternelle, soit à l'école, que des hypocrites, de petits tartufes, de véritables esclaves qui, sous l'œil du maître ou du père, simulent l'obéissance, se montrent souples et soumis, mais ne tardent pas à jeter le masque, et à se livrer tout entiers à leurs vices trop longtemps dissimulés. C'est une erreur que de vouloir se faire obéir par la sévérité, la contrainte, les menaces et les châtimens ; tous ces moyens de rigueur engendrent la crainte et étouffent dans le cœur des enfants le germe de la véritable obéissance. Aussi les parents et les maîtres qui se plaignent de la désobéissance de leurs pupilles, dirigent, sans s'en douter, une accusation contre eux-mêmes. « L'opresseur seul forme des rebelles dans la famille, dans l'école, dans l'État (1). »

Pour inculquer à l'enfant cette vertu précieuse sous tous

(1) « Le commandement rude fait haïr le supérieur, et ne rend pas l'obéissance plus prompte ni plus soumise. »

« Quiconque est chargé du soin des autres, doit se persuader fortement qu'il est établi pour les inférieurs, et non les inférieurs pour lui. » (Rollin.)

les rapports, nous conseillons de suivre, dans l'éducation, les règles suivantes :

1° Commandez et défendez à l'enfant aussi *peu* que possible ; laissez-le libre dans tout ce qui n'est pas de nature à le rabaisser, à le dégrader. Il ne faut pas sans nécessité restreindre sa liberté. Mais du moment que vous reconnaissez la nécessité de lui refuser ce qu'il demande, n'hésitez point : « mettez-y de la fermeté, et une résistance contre laquelle vienne se briser toute tentative de rébellion, tout essai d'impétuosité (1). »

2° Ceux qui entourent l'enfant doivent être constamment d'accord sur tout ce qu'on exige de lui. Ce serait un grand mal, par exemple, si l'un adoptait ce que l'autre aurait rejeté, si l'on trouvait bon le lendemain ce qui a été jugé très-mauvais la veille, si on louait dans un moment ce que l'on se verrait forcé de blâmer quelques instants après. Tout ce qui a été ordonné ou défendu dans certaines circonstances, restera ordonné et défendu aussi longtemps que les circonstances seront les mêmes. L'obéissance est toujours plus difficile quand les commandements sont entachés d'inconstance et d'arbitraire.

3° L'enfant ne sera jamais récompensé de son obéissance autrement que par l'expression de notre contentement ; si nous lui témoignons convenablement notre satisfaction, le contentement intérieur qu'il en ressentira infailliblement lui sera un digne prix de ses efforts (2). Si l'on s'ha-

(1) Schwarz.

(2) « C'est une très-mauvaise manière aussi que d'exhorter les enfants à bien faire, non pour l'amour du bien lui-même, mais en mettant en jeu leurs penchants égoïstes ; il ne faut pas leur dire : *Si vous êtes obéissant je vous donnerai des confitures, vous aurez telle récompense* ; ou bien encore :

bitue à distribuer pour prime à l'obéissance de l'argent, des bonbons, des fruits ou une distinction quelconque, on doit s'attendre qu'à l'avenir il faudra sans cesse recourir à un stimulant matériel, sinon l'obéissance fera défaut, l'enfant n'obéira que pour être récompensé. Et de là résultent des abus trop fréquents ; de là ces parents marchandant avec leurs enfants, se posant mutuellement des conditions pour arriver à un acte d'obéissance, et mettant ainsi au rabais le devoir le plus impérieux de l'enfance.

4° Au *premier essai* d'insubordination, on opposera une inébranlable fermeté, afin de prévenir l'idée d'une seconde infraction. Nous indiquerons ultérieurement et avec quelque détail quand et comment il faut punir. Nous nous bornerons à poser ici cette règle : *Quiconque s'obstine à avoir raison, doit être puni s'il a tort.*

5° Quand on donnera un ordre, quand on formulera une défense, on évitera d'entrer dans la moindre explication, on préviendra toutes ces discussions qui n'aboutissent qu'à des raisonnements superflus, qu'à de vains propos. Que l'on prenne ici pour modèle le centurion de l'Évangile. Il dit à un de ses soldats : « Allez ! » et il va. Il dit à l'autre : « Venez ! » et il vient. Il dit à son serviteur : « Faites cela ! » et il le fait.

6° Pour se faire obéir promptement et strictement, il faut tâcher de gagner et de conserver la confiance entière des enfants en leur montrant que l'on est pénétré des meilleures intentions à leur égard, et que l'on cherche ex-

Je dirai à papa ou à maman combien vous avez été aimable. La moralité de la bonne conduite, même chez un enfant, ne doit pas ressortir de son penchant à la gourmandise ou de son petit orgueil naissant. »

clusivement en tout et partout leur propre bien-être. Cette conviction, on la leur donnera en les traitant avec douceur, avec affabilité, en leur prouvant qu'on ne les punit pas parce qu'ils ont péché, mais afin qu'ils ne pêchent plus ; qu'on ne veut pas rappeler les fautes passées, mais seulement les empêcher pour l'avenir.

7° Lorsque l'enfant aura atteint un âge plus avancé, nous lui faciliterons l'obéissance en lui faisant faire, sous notre direction, de son propre chef et par sa propre inspiration, ce que nous exigeons de lui. Jusqu'à présent il a agi par sentiment ; dorénavant il doit être dirigé par de bons principes moraux et religieux qui sont devenus sa propriété et dans lesquels son sentiment trouvera un guide sûr et fidèle.

CHAPITRE III.

COMMENT GUÉRIR L'ENFANT DE SES DÉFECTUOSITÉS MORALES.

§ I^{er}. — *Réflexions générales.*

Chaque méchanceté, chaque mauvaise habitude, peut être considérée comme une maladie morale dont l'éducation doit guérir l'enfant.

Bien que les remèdes prescrits par la science, et convenablement appliqués, ne réussissent pas toujours ; attendu que, d'un autre côté, le mal est continuellement alimenté et entretenu, il ne s'ensuit en aucune façon que ces moyens soient entièrement inefficaces et inutiles. Car, s'il est vrai, et personne n'oserait en douter, qu'à toute époque de la vie il y a possibilité d'améliorer, de corriger l'homme, il y a certainement plus de chances pour que l'enfant, à l'âge

le plus tendre et le plus impressionnable, se délivre, se débarrasse, sous la pression d'un guide vigilant, de ce qu'il a d'imparfait, de vicieux dans son caractère, dans ses manières, dans ses habitudes.

De même qu'il faut pour toute maladie du corps remonter jusqu'à la source du mal, de même faut-il pour guérir les vices moraux aller jusqu'à leur origine. On peut, il est vrai, opposer aux manifestations vicieuses, aux tendances immorales, une certaine résistance ; c'est déjà quelque chose ; car l'influence du mal s'arrête et sa malignité s'affaiblit. Mais pour détruire le vice, pour extirper la mauvaise herbe, il faut l'arracher avec la racine, et semer à la place *le bien*, cette plante toute contraire, dont les racines transformeront les sucs vénéneux en une substance salubre.

Ainsi on ne se contente pas de lutter à force égale contre un ennemi retranché dans la place, on lui coupe les vivres ; on le chasse de toutes les positions, on le décime, on l'affaiblit, on le met enfin hors d'état de soutenir la bataille. Et, à cet effet, le moyen par excellence, c'est la pensée religieuse, qui est *la vie de l'éducation morale* : sans elle la morale peut plaire par la beauté de ses préceptes, quand l'âme calme et recueillie l'examine sans intérêt et sans passion ; mais qu'un sentiment violent s'empare d'elle, trouble sa vue, tyrannise sa volonté, oh ! alors nous ne connaissons qu'une force capable de briser ce joug, qu'une lumière assez vive pour dissiper ces ténèbres, c'est la force que l'on puise dans l'assistance d'en haut, c'est la lumière des préceptes divins.

Il faut ensuite diriger insensiblement l'attention et l'activité de l'âme sur un autre objet ; en lui donnant ainsi une

meilleure direction, on lui enlève pour ainsi dire les moyens de se laisser aller à ses penchants habituels. Du moment que l'âme commence à se plaire à ce qui est mieux, et qu'elle se familiarise avec cette nouvelle voie, c'est autant de terrain gagné par l'éducation. Il ne lui reste, pour compléter son succès, qu'à fortifier, par des moyens efficaces, l'attrait vers le mieux, et à prendre ainsi le dessus sur le penchant vers le mal. Lorsque, à l'aide de ces préparatifs, on aura disposé le cœur de l'élève, on s'adressera, nous le répétons, au sentiment religieux.

« Car, dit Barrau, le sentiment religieux a une force bien supérieure à celle de la raison. Heureux le maître et les parents qui savent l'employer avec succès, et qui profitent de l'innocence de ces jeunes cœurs pour donner à toutes leurs déterminations, comme premier mobile, le désir de *plaire à Dieu !* La pureté ne cessera jamais de résider en eux, et sous la protection de *cette gardienne divine*, se conserveront toutes ces vertus aimables, qui font le mérite et le charme de l'enfance. Mais, pour obtenir de tels succès, il faut en être digne. Parlez de la religion avec enthousiasme, mais soyez vous-même animé d'une religion vive et sincère. Cette ardeur sacrée est contagieuse : qui ne la ressent point, ne la transmet point. »

Nous ne pourrions pas passer en revue toutes les mauvaises habitudes, tous les penchants vicieux ; examiner en détail tous les vices de l'enfance et proposer les correctifs convenables. Nous devons nous borner à signaler à l'attention des instituteurs et de tous ceux qui s'intéressent à l'éducation de la jeunesse les maux les plus graves, ceux qu'il importe le plus de prévenir, de combattre ; ceux qui pénètrent l'âme de leur poison, ceux qui la compriment,

qui la tourmentent le plus, et qui sont pour l'homme une source intarissable de soucis, de chagrins et de remords.

§ II. — *La sensualité.*

L'éducation doit avant tout lutter contre la sensualité, trop prononcée, dont les symptômes les plus évidents sont la friandise et une manifestation trop précoce de l'instinct sexuel. La cause la plus fréquente de ce grave défaut, c'est l'irritabilité outrée du système nerveux ; l'éducation physique ne doit donc pas perdre de vue cet objet important. La voix de la religion, appuyée sur l'action de l'éducation morale, doit opposer à l'irritation physique une autre excitation qui détourne l'attention, l'absorbe et la dirige vers un but tout opposé. On a recours aux exercices gymnastiques, la course, le saut, tous les jeux propres à amener de la fatigue corporelle, en laissant l'imagination dans un repos relatif. Aussitôt que l'on s'aperçoit que l'enfant commence à se dégoûter de ces jeux, on en imagine de nouveaux, on recherche ce qui peut lui offrir de l'attrait, on le pousse, on le presse, on ne lui laisse aucun repos, dût-on même sacrifier d'importantes occupations. Insensiblement on parvient à faire éclore en lui le sentiment des jouissances de l'esprit ; en même temps que ce goût se développe on aura recours aux préceptes, aux leçons morales, on l'encouragera à combattre avec toute son énergie la passion qui le domine.

Les parents et les personnes auxquelles l'enfant est confié doivent veiller, avec un soin scrupuleux, aux indices, aux symptômes qui trahissent une inclination vicieuse. — Des propos légers, inconsidérés, des gestes inconvenants,

des actions trop libres, des livres pernicious, des compagnons corrompus et une infinité d'autres circonstances sont de nature à développer cette inclination.

Or tous les médecins s'accordent à reconnaître qu'un développement prématuré de cette sensation est nuisible au développement physique et intellectuel. La source de ce vice, c'est la mollesse, l'inaction, la paresse, des excitations intérieures, une constitution irritable, une imagination viciée. De même alors que le développement de cet instinct a eu lieu contre les lois de la nature, de même aussi c'est contre nature que l'enfant, placé dans ces fatales conditions, finit par satisfaire son déplorable penchant. Qui donc ignore les ravages qu'a produit dans les écoles, dans les établissements publics, ce vice ignoble qui, comme un ver rongeur, a piqué à la racine et détruit de si belles espérances? Cette lèpre se cache honteusement et se perpétue par les voies mystérieuses, mais elle se révèle au grand jour par ses épouvantables résultats et par le grand nombre de victimes qu'elle atteint, et qui, si elles n'y laissent pas la vie, y perdent au moins la force du corps et l'énergie de l'esprit. Admettons même que le mal ne soit pas précisément parvenu à sa dernière conséquence, toujours est-il qu'il exerce une influence très-nuisible sur le caractère, qu'il trouble la raison, vicie l'imagination et abaisse l'homme au-dessous de l'animal.

Le plus bel ornement de la jeunesse, l'innocence et la pureté du cœur, se perd insensiblement : le sentiment moral s'érousse peu à peu, et si même la bonté et la sensibilité parviennent à se développer jusqu'à un certain point, il est cependant impossible d'atteindre à la fermeté

de volonté ; une déplorable faiblesse de caractère, l'absence de toute résolution, de toute initiative, de toute indépendance, voilà les suites naturelles du mal. Aussi, l'éducation doit-elle veiller avec un soin scrupuleux, afin d'écartier tout ce qui pourrait faire perdre aux enfants le précieux trésor de leur innocence, et les exposer à tomber dans un désordre qui a des suites si redoutables.

Ce qu'il y a de plus heureux, c'est que l'enfant reste le plus longtemps possible dans une ignorance absolue à ce sujet. C'est une insigne maladresse, une erreur profonde et qui peut amener les plus graves conséquences que de songer à l'initier aux secrets de la nature, à moins que de malheureux symptômes ne se soient manifestés. Alors seulement il convient de lui exposer avec prudence, avec réserve, les suites funestes qui peuvent en résulter pour la vie présente et pour la vie future ; alors seulement il importe de prendre les mesures convenables pour réprimer le mal de la manière la plus efficace.

Avant tout on aura soin d'éloigner autant que possible tout ce qui peut provoquer et entretenir cette pernicieuse tendance. Ce n'est que par la mollesse et la paresse qu'elle peut acquérir une certaine puissance, et, précisément pour ce motif, il faut lui opposer tout ce qui fortifie le physique et tout ce qui donne à l'esprit et au cœur de la prépondérance sur le corps. Ceux des parents et des instituteurs qui savent conserver à leurs enfants l'innocence et la pudeur, qui pénètrent leurs jeunes cœurs de la *crainte de Dieu*, de l'amour de celui qui voit *tout*, qui est *partout*, de la vénération pour le Juge suprême qui, un jour, *viendra nous punir ou nous récompenser selon nos œuvres* ; les instituteurs, capables d'entretenir constamment chez leurs en-

fants l'idée que rien n'échappe aux regards de Dieu, et que, dans l'endroit le plus secret et le plus obscur, le coupable, loin de la présence des hommes, est encore sous les yeux de Dieu, sont en position de donner à leur pupille le meilleur, le plus sûr des anges gardiens, un guide fidèle vers le bien, un protecteur constant contre toute atteinte d'impureté, et particulièrement contre le vice que nous signalons, le plus grave, le plus pernicieux de tous.

§ III. — *La légèreté.*

La seconde source du mal moral que nous découvrons chez les enfants, c'est la légèreté de caractère, la tendance à un changement continuel d'idées, d'opinions, de sentiments. La légèreté, compagne ordinaire de la sensualité, produit une infinité de défauts, de travers, d'habitudes fâcheuses, que l'on ne peut détruire qu'en en tarissant absolument la source. A l'inconstance, à la légèreté d'esprit, à la distraction, on opposera l'obligation d'être attentif, de fixer ses pensées sur un objet. Si l'on n'y parvient pas de bon gré, on aura recours à la contrainte, aux moyens de rigueur. Ici, plus que partout ailleurs, l'éducation emploiera la sévérité. Plus l'enfant montre de légèreté, plus on sera exigeant, plus on le contraindra à faire preuve d'exactitude et de précision. Un enfant au caractère léger promène sur tous les objets un regard insouciant, il les effleure sans s'y arrêter; il les regarde superficiellement; aussi sa mémoire n'en conserve-t-elle pas l'image.

Tout ce qui n'a pas pour lui un intérêt spécial, ne produisant sur son esprit aucune impression de quelque durée, est oublié presque aussitôt. C'est pour cette raison que les

enfants doués d'une grande vivacité, et si prompts à saisir tout ce qu'ils entendent, n'en retirent guère de profit ; car, dans cette succession trop rapide d'objets d'intuition, ils ne sont pas en état de conserver, comme un trésor, ce qui leur convient. De là l'importance de recourir aux principes que nous avons développés dans cette publication et qui se résument ainsi :

Il faut rendre l'enseignement attrayant, en le revêtant de formes simples, faciles et agréables. L'extérieur avenant, les manières affables ont ici une grande influence : c'est comme une puissance mystérieuse qui attire doucement vers l'étude. Le maître devra s'exprimer avec lucidité, avec précision. L'enseignement a plus d'attrait aux yeux des élèves alors qu'on leur démontre l'utilité de tel ou tel objet pour la culture intellectuelle en général et pour les relations sociales en particulier. C'est surtout par une variété adroitement combinée dans les objets de l'enseignement qu'on parvient à captiver l'intérêt de son jeune auditoire. Cependant il ne faut pas non plus déployer à l'égard d'un enfant léger un excès d'exigence. On n'atteindra pas le but si de temps en temps on ne lui permet quelque récréation convenable.

Par un travail incessant, sans intervalle, sans relâche, on n'obtient rien de lui ; il se fatigue plus vite que tout autre, et alors, il n'exécute pas la tâche qu'on lui a imposée. Toutefois il convient de ne lui accorder de récréation que lorsque sa besogne est terminée et convenablement accomplie. Le moyen principal est ici la persévérance ; c'est à l'aide de cette vertu, si précieuse chez les guides de l'enfance, qu'on doit obtenir ce que l'inapplication s'obstine à refuser.

§ IV. — *La paresse.*

Comme troisième cause du mal moral, nous citerons la tendance à l'inactivité, à la paresse.

Le penchant à l'inaction, le plaisir de rester immobile, la crainte de devoir faire quelques efforts, ou le dégoût du travail, sont quelquefois des effets émanant de la constitution physique et du tempérament. Ici l'obstacle est sérieux, et la personne qui essaiera de lutter contre ce défaut de constitution en comprendra bien vite la difficulté, l'impossibilité même ; car, à moins de changer la nature, à moins d'être parvenu à enlever l'obstacle physique, jamais on ne fera d'un enfant calme, lent et silencieux outre mesure, un petit être vif et joyeux. Si certains exemples attestent que des enfants tranquilles à l'excès, lourds et engourdis, sont devenus, dans un âge plus avancé, des individus actifs, remuants et courageux, ce n'est pas à l'éducation, aux moyens que l'on a employés qu'il faut attribuer cet heureux changement ; tout l'honneur de cette transformation revient à la nature : c'est qu'à la suite de quelque révolution physique le germe maladif a disparu.

Cependant la tendance à l'inactivité ne doit pas *toujours* être considérée comme ayant pour cause une constitution malade. L'expérience a démontré que, dans un corps lourd et lent, il se trouve souvent une âme très-active. Aussi cette dernière doit nécessairement prendre de bonne heure la prépondérance sur le corps, si même elle ne parvient pas à éloigner absolument tout ce qui s'oppose au développement de l'activité.

Cette tendance à l'inactivité est fort dangereuse au point de vue moral ; car elle nourrit et entretient la sensualité, la mollesse, premier pas vers le vice.

Le rôle de l'éducation pour prévenir ce penchant n'est pas difficile à comprendre ; sous aucun prétexte, elle ne favorisera cette mollesse, cette inertie ; au contraire, à mesure que cette nonchalance morale tendra à s'emparer de l'élève ; à mesure que ce dernier manifestera le désir de se mettre plus à l'aise, le maître déploiera tout son zèle pour contrarier ce penchant, pour provoquer et pour entretenir une activité convenable. En ce point, l'habitude est pour beaucoup, même pour presque tout. Il faut donc habituer l'enfant à terminer sa besogne avec ordre, dans un temps donné et sans laisser des intervalles trop longs, afin qu'il ne soit jamais à ne rien faire. En augmentant le travail, insensiblement on arrive à imprimer à tout le mécanisme un mouvement plus accéléré. A l'enfant d'un caractère concentré, morose, on donnera des compagnons éveillés, joyeux, bruyants, pétulants. A leur contact, son sang circule plus rapidement dans ses veines ; son corps acquiert plus de souplesse, et il se produit sur l'âme une influence favorable. Les enfants de cette espèce aiment en général à commander, à dominer leurs compagnons, non par esprit de domination, mais pour avoir quelqu'un qui exécute ce qu'eux-mêmes ils n'aiment point à faire. Les parents ou l'instituteur ne se soumettront jamais à ces prétentions ; ils y puiseront un motif d'exiger davantage de ces petits tyrans et de les forcer à se montrer complaisants envers autrui et à rendre de fréquents services à leurs camarades. Il faut faire comprendre à l'enfant que le travail est le moyen par excellence d'éprouver

quelque félicité ici-bas, et que les fruits que l'on s'est procurés par son propre travail sont les plus savoureux.

Il faut lui faire comprendre que l'oisiveté est la mère de tous les vices, qu'elle est la source empoisonnée d'une multitude de tentations et de mauvaises pensées; qu'elle entraîne à des divertissements dangereux, qu'elle est l'ennemie des vertus, la mort de l'âme; qu'elle rend l'homme inutile à la société et qu'elle est l'origine de tous les maux. C'est dans l'oisiveté que la jeunesse puise l'amour des plaisirs défendus, le dégoût de la vertu; c'est elle qui amène l'ignorance de la vérité, l'oubli de Dieu, la négligence du salut; c'est elle encore qui établit les sociétés et les liaisons dangereuses, qui fournit l'occasion de tous les excès, qui ouvre la porte à toutes les iniquités.

Ne laissez point votre enfant dans l'ignorance à ce sujet; dites-lui au contraire bien souvent que ceux qui croupissent dans l'inaction et la fainéantise, verront un jour la pauvreté et la misère fondre sur eux et les accabler de leur poids.

L'esprit qui n'a pas été formé et cultivé par l'étude des sciences utiles, conservera toute sa grossièreté et son ignorance naturelles. Le corps qui n'a pas été accoutumé au travail, sera incapable de soutenir la moindre fatigue. En un mot, et il faut que l'enfant le cache bien, Dieu veut que l'homme se livre au travail et il lui ordonne de manger son pain à la sueur de son front, jusqu'à ce qu'il retourne dans la poussière d'où il a été tiré.

§ V. — *La mauvaise humeur, le chagrin, le mécontentement, le découragement.*

Souvent ces défauts ne sont que temporaires, et dans ce cas on peut inférer que le mal provient d'un germe maladif caché dans l'organisme. Si la maladie se déclare et que l'enfant en revienne, on voit disparaître tous les symptômes de tristesse et de mauvaise humeur. Ce point réclame naturellement une attention sérieuse sous le rapport de l'éducation ; cependant il s'agit d'y prendre garde et de ne pas se laisser aller à un excès d'indulgence qui provoquerait d'autres mauvaises habitudes, telles que l'égoïsme, l'arrogance, etc., comme on en fait ordinairement la triste expérience après une maladie, pendant laquelle on a été forcé en quelque sorte de satisfaire aux caprices d'un enfant.

Cet état permanent de mauvaise humeur peut être aussi la conséquence d'une irritation, d'une agitation nerveuse ou d'une trop grande sensibilité. Dans le dernier cas, il s'agit avant tout d'examiner d'où provient cette sensibilité, et le résultat de cet examen indiquera les remèdes à appliquer à l'infirmité reconnue. Si la cause est physique, on doit confier le malade aux soins d'un médecin ; on lutte contre cette excessive sensibilité par des exercices propres à fortifier, à endurcir le corps.

Si le mal a une autre origine, on peut l'attribuer, ou à un sentiment exagéré d'honneur, d'amour-propre, ou encore à une fausse susceptibilité, à une tendance à la domination, à un penchant à l'égoïsme. Dans le premier de ces deux cas, nous recommandons d'user de précaution, d'agir

avec beaucoup d'égards, afin de ne point froisser par des paroles brusques ou dures ce sentiment louable au fond. Ce qu'il y a de mieux à faire, en pareil cas, c'est de se montrer affable et prévenant envers l'enfant, sans avoir l'air de s'apercevoir de sa mauvaise humeur.

On tâche d'attirer son attention sur un objet de nature à lui imprimer une direction plus agréable. Dès que son esprit a repris son calme, on lui fait remarquer ce qu'il y avait de blâmable dans sa façon d'agir. Si la mauvaise humeur provient d'un amour-propre froissé, on se montre plus sévère, et l'on s'y prend comme à l'égard de l'entêtement dont nous parlerons plus loin.

On rencontre plus de difficultés lorsqu'il s'agit d'un caractère sombre, dans lequel cette disposition se manifeste habituellement et dégénère en mélancolie. Dans ce cas, on aura soin de donner au petit malade un entourage récréatif, des distractions qui ne lui permettent pas de se livrer aux réflexions vagues et tristes. On cherche à lui donner une occupation à laquelle son esprit s'intéresse. On le traite avec affection, avec douceur ; cela suffit ordinairement pour remédier au mal. Mais, si l'emploi de ces moyens reste sans effet, il ne reste plus qu'à lui faire comprendre que ces manières hargneuses déplaisent à tout le monde, que nul ne veut être en relation avec un grognon, qu'en se laissant aller à des penchants pareils, on nuit à sa santé, et que, par conséquent, on pèche contre le cinquième commandement de Dieu, en même temps qu'on manque aux devoirs de la charité chrétienne.

A un regard oblique, désobligeant, désagréable, on répond par un regard sec et sévère ; en un mot, on le traite de la même façon qu'il traite les autres. D'un autre

côté, du moment où il change quelque peu de figure et de ton, il faut immédiatement se montrer avec lui affable et amical ; c'est précisément en lui faisant apprécier les charmes de l'amabilité, qu'on l'amènera à reconnaître les privations et les désavantages qui résultent pour lui de l'accès de mauvaise humeur auquel il s'est abandonné et dont Fénelon dit : « Soyez en garde contre votre humeur ; c'est un ennemi que vous porterez partout avec vous jusqu'à la mort ; il vous trahira si vous l'écoutez. L'humeur fait perdre les occasions les plus importantes ; elle donne des inclinations et des aversions d'enfant, au préjudice des plus grands intérêts ; elle fait décider les plus grandes affaires par les plus petites raisons ; elle obscurcit tous les talents, rabaisse le courage, rend un homme inégal, faible, vil et insupportable. »

§ VI. — *La poltronnerie, la lâcheté.*

Ces mauvaises dispositions de caractère sont la conséquence d'une constitution imparfaite ou d'une mauvaise éducation. Si elles proviennent du physique, il faut leur opposer des remèdes physiques ; si, au contraire, l'éducation première les a provoquées, il convient de réparer le mal, de rendre les enfants courageux et robustes, de les habituer de bonne heure à supporter la douleur physique. A cet effet on n'attachera aucune importance aux légers accidents qui leur surviendront ; on ne s'apitoiera pas à la moindre brûlure, à la plus légère blessure ; si quelque objet inconnu leur inspire de l'effroi, on le leur mettra immédiatement sous les yeux, entre les mains, en leur démontrant l'absurdité des craintes manifestées. On les habituera surtout par des exercices corporels à entrepren-

dre, à braver ce qui leur semblait difficile et insurmontable, en leur faisant comprendre les paroles suivantes : « Dans une action, le plus grand péril est pour ceux qui ont le plus de peur. L'intrépidité tient lieu de rempart. »

§ VII. — *L'égoïsme, l'amour-propre, la vanité.*

La plupart des méchancetés, les vices et les mauvaises habitudes les plus graves, ont leur source dans l'égoïsme, dans cet amour-propre qui, comme un microscope, grossit aux yeux de l'enfant ses propres qualités et les défauts d'autrui.

Tantôt l'égoïsme engendre la passion de blâmer et de dénigrer les autres, dans le but de s'élever soi-même, oubliant que la véritable grandeur n'a pas besoin de l'abaissement des autres ; tantôt la présomption et l'orgueil ; tantôt un esprit impérieux et tyrannique envers les faibles ; tantôt l'ambition, qui, pour atteindre son but, foule aux pieds tout sentiment d'humanité, de justice et de moralité.

Ce phénomène, d'ailleurs, ne doit pas étonner. Dès le premier moment de son existence, l'enfant n'a éprouvé que des besoins personnels, et ces besoins, tout son entourage s'est empressé à les satisfaire ; tout le monde vole au-devant du moindre de ses désirs, chacun s'évertue à prévenir sa volonté la plus insignifiante. Et souvent encore le développement des organes produit intérieurement du trouble, de l'agitation, des démangeaisons. Le sang, en parcourant cette organisation si frêle encore, provoque une irritation insensible au dehors, mais dont l'action incessante entretient chez l'enfant de l'impatience, un cha-

grin cuisant dont il se soulage à sa façon par des pleurs et des cris,

A ces démonstrations, on répond d'ordinaire par un surcroît de complaisances, et par degrés on habitue le petit despote à rapporter tout à lui-même, à réclamer sans cesse l'attention et les soins exclusifs de tout le monde. Bientôt ce que l'on accordait par pitié, par indulgence, il prétend le recevoir comme une dette obligée, et ainsi s'établissent dans son cœur l'égoïsme, l'amour-propre et la vanité, ces vices odieux qui grandissent rapidement, rendent l'enfant insupportable à ses compagnons, et en font plus tard un véritable fléau de la société.

« Déjà dans la première éducation, dit Niemayer, il faut apprendre aux enfants à apprécier les choses à leur juste valeur, et combattre tous les préjugés qui pourraient exister dans leur esprit. A mesure que l'intelligence grandit, on aura soin de faire voir que tout ce que le hasard donne, les richesses, la naissance, etc., ne tient nullement à la moralité ; et que la valeur morale ne peut être acquise que par un mérite propre. Puis efforcez-vous de faire sentir aux enfants le véritable prix d'une intelligence développée, d'un esprit cultivé et de sentiments nobles ; par là même, vous les rendrez indifférents à la vanité et au faste. Les parents qui mettent une extrême importance aux vêtements et à la parure, qui en font chaque jour une occupation de plusieurs heures, qui ne croient jamais avoir trop répété à leurs enfants combien tel ou tel habit les fera remarquer, admirer ou envier, peuvent-ils avoir autre chose que des enfants pétris de vanité ? Pour tout ce qui tient à l'extérieur, il faut de bonne heure faire discerner aux enfants ce qui a une valeur réelle de ce qui est seulement

une vaine parure. Accoutumez-les à être modestes ; inspirez-leur une idée humble de leurs propres moyens ; enseignez-leur à estimer beaucoup l'intelligence et l'expérience des personnes âgées. Faites-leur remarquer leur propre inexpérience, afin qu'ils apprennent à veiller sur eux-mêmes, et à être retenus dans leurs jugements. Parlez avec estime en leur présence des personnes qui le méritent ; n'entrez jamais avec eux dans la recherche des faiblesses des autres. On ne saurait trop vanter la modestie, comme le plus précieux ornement de la jeunesse. »

§ VIII. — *L'entêtement, l'opiniâtreté.*

S'il était nécessaire de prouver que l'entêtement est un produit de l'égoïsme, il suffirait de faire remarquer que le meilleur remède à y opposer, c'est d'unir à un traitement doux et amical une forte dose de fermeté et de persévérance. Ainsi, d'une part, on provoque le sentiment d'affection filiale, sentiment qui finit par avoir la prépondérance sur l'égoïsme ; et, d'autre part, on amène l'enfant à se bien pénétrer de cette certitude que par la force de sa propre volonté il n'obtient absolument rien, et que la condition première est toujours et en tout sa soumission. Il n'est personne qui, dans sa première enfance, n'ait montré de l'entêtement, seulement les uns en ont témoigné beaucoup plus que les autres ; la différence provient du tempérament et de la toute première éducation.

Il n'y a rien d'étonnant à ce que des enfants deviennent volontaires, mutins, entêtés, s'ils s'aperçoivent qu'à force de pleurs et de cris ils obtiennent tout ce qu'ils veulent, si tout le monde autour d'eux s'empresse, pour essayer leurs

larmes, de leur donner tout ce qu'ils demandent. Une fois que la force est venue en aide au caprice, et que l'enfant a une nouvelle arme pour satisfaire sa volonté, il est tout naturel que ses exigences s'accroissent, qu'il se montre de plus en plus intraitable.

Si l'on veut venir à bout de l'entêtement, il faut savoir opposer des refus convenables à des demandes intempestives, faire respecter ses ordres, imposer par un regard sévère, par quelques paroles calmes et fermes, empêcher ainsi l'orage de se former, et reprendre une physionomie souriante aussitôt que le nuage s'est dissipé. Habituellement ce traitement suffit : son effet est certain ; mais lorsque plus tard le mal a pris de la consistance, et que favorisé par le tempérament, il revêt le caractère de la bouderie, de la mutinerie, de la colère, de l'opiniâtreté, évidemment il importe d'avoir recours à des remèdes plus actifs.

Le mieux est, en ce cas, de conserver un inaltérable sang-froid, de se maintenir dans le plus grand calme et de persister dans l'ordre donné ou dans la défense faite. On ne cédera pas à la mauvaise humeur ; on ne se laissera attendrir ni par les pleurs, ni par les cris. Au besoin, on met l'importun tapageur à la porte, et on l'y laisse se lamenter ou tempêter à loisir. Si ces moyens restent encore sans effet, on déploie plus de sévérité, on prive le récalcitrant de mainte légère faveur, on lui interdit de rester avec ses parents, de manger à la même table, dans la même chambre ; on le met au pain sec et à l'eau, en usant toutefois modérément de ce dernier moyen. A tout prix, il faut venir à bout de l'entêtement, il faut que l'enfant têtu cède et se soumette. En toute autre chose, on peut le laisser marcher librement et sans entraves ; on

peut favoriser le développement de son penchant à l'indépendance, mais jamais lorsqu'il semblera vouloir lutter directement contre la volonté de ses parents ou de ses instituteurs ; ceux-ci, de leur côté, s'abstiendront de toute défense, de tout ordre déraisonnables.

Une fois que le petit rebelle rentrera dans le devoir et qu'il se disposera à obéir, les parents et les instituteurs se montreront tout disposés à oublier le passé, et ils accueilleront avec bonté, avec douceur, le coupable venu à résipiscence.

Toutefois, les moyens que nous venons d'indiquer ne peuvent être employés que pour lutter contre des manifestations accidentelles, des boutades d'entêtement, pour comprimer des accès isolés, des emportements passagers.

L'éducation ne doit point se contenter de cela, elle doit aller plus avant, elle doit détruire le mal et, en arrachant cette plante malfaisante, enlever avec soin jusqu'au dernier débris de ses racines vénéneuses, afin qu'elle disparaisse à jamais. A cet effet, il s'agit de semer et de cultiver dans l'âme le sentiment de l'obéissance, en habituant l'enfant à exécuter avec empressement tout ce qu'on exige de lui. Au lieu de recourir à la rudesse, à la dureté, qui engendrent l'aigreur, l'opiniâtreté, l'hypocrisie, on emploie les voies de la douceur, de l'affabilité, de la tendresse, et ainsi l'on parvient à détourner le courant fatal qui entraîne vers l'entêtement.

§ IX. — *L'ambition, l'orgueil, la présomption.*

L'enfant ambitieux tend vers une mauvaise direction et ne tarde point à devenir fier, orgueilleux, présomptueux et impérieux. Cette tendance funeste est surtout favorisée

par les circonstances extérieures, telles qu'une haute naissance, un brillant entourage, ou d'autres privilèges de rang ou de fortune. Toutes ces distinctions fortifient le préjugé de l'enfant, et il se croit en droit de réclamer des préférences sur ses camarades. Hélas ! sur le terrain où croissent l'orgueil et l'arrogance, on voit bientôt dépérir la moralité et la piété. Dès lors, plus de moyen d'action sur le cœur, plus de possibilité de chercher à l'ennoblir ; car l'homme se persuade qu'il se suffit à lui-même ; il ne s' imagine pas qu'il puisse avoir besoin d'autrui pour son perfectionnement et pour son bien-être. Son caractère s'endurcit insensiblement, les sentiments les plus nobles lui deviennent étrangers, et ses yeux se ferment à tout ce qui est grand et élevé : il n'y a pour lui rien de beau, rien de sublime que ce qui émane de lui-même. D'un autre côté, l'élément principal de la religion, c'est l'humilité, cette vertu modeste qui apprend à l'homme à se connaître, à s'apprécier dans sa défectuosité et sa misère, à implorer l'aide du divin Sauveur, à faire le bien sans relâche et à se soumettre aux volontés de la Providence. Et nous ne pouvons assez insister sur ce point : c'est un devoir pour les parents et pour les instituteurs d'élever les enfants dans cette humilité du cœur, source de tant de vertus.

D'ailleurs, la présomption n'est pas dans la nature de l'enfant ; elle le jette hors de sa sphère, elle lui enlève la naïveté, l'innocence de son âge. L'enfance est l'âge de l'égalité parfaite, absolue ; elle ne connaît ni rang, ni privilèges, ni dignité. Toute la différence, toute la supériorité qui existe entre le fils d'un prince et celui d'un ouvrier qui gagne son pain de chaque jour à la sueur de son front, c'est que le premier trouve dans sa position brillante la

garantie d'une meilleure éducation. Nous n'en dirons pas davantage sur ce point. Chacun comprendra, de reste, la nécessité de ne tolérer chez l'enfant ni l'orgueil, ni l'arrogance, quelle que puisse être d'ailleurs sa position sociale. Le moyen le plus sûr de prévenir ces défauts, c'est de joindre au développement des sentiments religieux et moraux, tel que nous venons de l'indiquer plus haut, des instructions propres à éveiller dans l'enfant un penchant vif et dominant qui le porte à coopérer au bien public ; à le persuader que tout individu n'a de valeur qu'au milieu d'autres individus ; et que, du moment où il s'isole, il n'est plus rien à la place qu'il occupe. Enfin, il faut placer devant cette tendance à l'ambition un but qu'elle ne puisse atteindre qu'avec de grands efforts, et qui soit digne de l'homme ; alors elle poursuivra avec ardeur tout ce qui est noble, grand et bon.

§ X. — *L'esprit de domination.*

L'enfant, de sa nature, a une tendance manifeste pour dominer et pour commander ; il se plaît beaucoup à se placer, dans la maison paternelle, au-dessus de ceux qu'il y voit obéir, et il aime à imiter ses parents, ses aînés qui distribuent les ordres nécessaires à la marche régulière des affaires du ménage. Il est bon de se mettre en garde contre de semblables velléités et de ne jamais souffrir que les enfants s'arrogent le droit de commander aux domestiques. Qu'ils sachent bien, au contraire, que ces derniers n'ont point d'ordres à recevoir d'eux. « Il ne sera pas facile d'accoutumer les enfants de qualité à cette conduite douce et charitable ; car l'impatience et l'ardeur de

la jeunesse, jointes à la fausse idée qu'on leur donne de leur naissance, leur fait regarder les domestiques à peu près comme des chevaux ; on se croit d'une autre nature que les valets ; on suppose qu'ils sont faits pour la commodité de leurs maîtres. Tâchez de montrer combien ces maximes sont contraires à la modestie pour soi, et à l'humanité pour le prochain. Faites entendre que les hommes ne sont point faits pour être servis ; que c'est une erreur brutale de croire qu'il y ait des hommes nés pour flatter la paresse et l'orgueil des autres ; que le service étant établi contre l'égalité naturelle des hommes, il faut l'adoucir autant qu'on le peut ; que les maîtres qui sont mieux élevés que leurs valets, étant pleins de défauts, il ne faut pas s'attendre que les valets n'en aient point, eux qui ont manqué d'instruction et de bons exemples ; qu'enfin si les valets se gâtent en servant mal, ce que l'on appelle d'ordinaire être bien servi gâte encore plus les maîtres ; car cette facilité de se satisfaire en tout ne fait qu'amollir l'âme, que la rendre ardente et passionnée pour les moindres commodités, enfin, que la livrer à ses désirs (1). » Dans les jeux, dans les causeries enfantines, il importe aussi de veiller à ce que les enfants de familles aisées ne prennent pas sans cesse le dessus, et n'exploitent pas à leur bon plaisir la bonne volonté des autres. Les enfants, en général, doivent être maintenus dans cette conviction, qu'ils ne sont encore absolument rien ; qu'ils se trouvent seulement placés tout à l'entrée d'une carrière dans laquelle ils ont la perspective de devenir quelque

(1) *OEuvres choisies de Fénelon, de l'Éducation des filles.*

chose un jour, pourvu qu'ils emploient bien le temps de leur jeunesse.

Ils doivent sentir leur dépendance d'autrui ; ils doivent reconnaître combien les personnes plus âgées leur sont supérieures par leur expérience, leurs connaissances, et le mérite de leurs actions. Ils doivent apprendre que les biens héréditaires, les privilèges et les supériorités physiques sont des biens fortuits, et que, si la destinée l'avait voulu autrement, le premier venu en aurait pu être possesseur aussi bien qu'eux-mêmes. Là seulement l'enfant doit être appelé à montrer sa supériorité lorsqu'il s'agira d'éviter le mal, de repousser ce qui est mauvais ; alors on fera appel à cette supériorité, afin de diriger ses efforts vers un but plus noble, plus élevé.

Dans tout autre cas, il lui convient d'être modeste, de professer en toute circonstance un respect particulier pour la vieillesse (1), de vénérer l'expérience et d'honorer le mérite. La vieillesse a droit à la vénération de tous les cœurs bien nés. Il y a dans ce respect un tel charme de beauté morale, que ceux-là mêmes qui oublient de le mettre en pratique sont forcés de l'admirer dans les autres. La vieillesse est surtout respectable dans ceux qui supportèrent les dégoûts de notre enfance et de notre jeunesse, dans ceux qui contribuèrent de tout leur pouvoir à nous former l'esprit et le cœur. Dès que la vanité, l'orgueil et la présomption s'emparent d'un enfant, il n'y a point à hésiter un instant, il faut lui ouvrir les yeux, lui montrer

(1) « Soyez respectueux envers les vieillards, afin qu'on se découvre devant vous lorsque le temps, qui fuit bien vite, aura blanchi vos cheveux, aujourd'hui si noirs et si épais. » (Thimon.)

dans leur nudité ses propres défauts, ses défauts, ses vices, les lui faire comprendre de la manière la plus claire, la plus sensible, sans toutefois aller jusqu'à l'avilir à ses propres yeux ; on aura soin de lui faire comprendre que toute prérogative extérieure est chose sans valeur propre et certaine, et que le véritable mérite émane de la supériorité de l'esprit et du cœur.

Il faut s'y prendre à temps pour empêcher l'enfant de jeter sur ses camarades un regard dédaigneux ; il faut le bien pénétrer de cette vérité que les pauvres, quoique non favorisés par la fortune, ont les mêmes droits que les riches à la félicité ; que les sujets ont la même destination que les maîtres, la même espérance d'une vie éternelle.

Si parfois, dans un âge plus avancé, le mal s'était développé avec une certaine intensité et qu'il eût dégénéré déjà en un stupide orgueil, le meilleur remède à employer serait la plaisanterie, la raillerie. On se moquerait constamment des manières froides et hautaines de l'enfant ; on ridiculiserait sa tenue raide et guindée ; on lui ferait sentir combien ses habitudes rogues sont de mauvais goût ; on emploierait la satire, sans pourtant aller jusqu'à l'amère dérision, qui pourrait provoquer une irritation nerveuse.

Par des exemples pris chez autrui, on lui démontrerait combien l'orgueil est odieux, insupportable ; combien l'orgueilleux est repoussé, abandonné, détesté de tout le monde ; comme chacun fuit son contact et au prix de quel isolement pénible il paye son ridicule orgueil.

§ XI. — *L'intérêt, l'avidité, l'avarice.*

Ces trois vices ont la même origine ; tous trois proviennent de la même source : l'égoïsme. On peut les considérer comme des déviations vicieuses du penchant à posséder. C'est surtout à la campagne, où tout le monde, par des travaux pénibles, s'efforce d'arracher au sol ses produits, qu'il s'agit de s'opposer énergiquement au développement de ce vice. Il est un fait avéré, c'est qu'en général, les individus que leur position de fortune, leur condition sociale contraint à certaines privations, se montrent hostiles à ceux qui, favorisés de la fortune, satisfont sans efforts leurs besoins et même leurs caprices. Ceux-ci, de leur côté, pour trouver un emploi à leurs loisirs, sont plus disposés à se créer des distractions et se laissent naturellement entraîner au goût de la dépense.

Revenons aux enfants. Souvent on les voit, dans leurs jeux, manifester des penchants intéressés, se refuser, par exemple, leurs jouets les uns aux autres. Un peu plus tard, à l'âge de l'adolescence, lorsque s'éveille le goût des plaisirs et des divertissements, ces dispositions s'affaiblissent ; mais elles reparaissent plus prononcées à l'époque où il s'agit de réaliser des économies, afin de rétablir l'équilibre dans la situation financière, équilibre quelque peu détruit par le train de vie antérieur.

L'éducation doit employer des remèdes actifs contre ce penchant vicieux, car l'avidité est la source de bien des maux. La charité envers son prochain, le dévouement à l'humanité, tous les nobles sentiments qui nous portent à contribuer au bien-être de nos semblables, s'éteignent aussitôt dans le cœur qui s'ouvre à l'avidité.

« Chacun sait, dit Ambroise Rendu, combien est triste la vie de ceux qui se sont faits esclaves du plus grossier de tous les appétits, l'amour du boire et du manger. Chaque enfant a probablement vu trop souvent jusqu'où les excès de ce genre entraînent, pour avoir besoin d'autre preuve de cette vérité ; et cependant, telle est la force de l'exemple, que ces scandales de tous les jours les conduisent eux-mêmes à contracter ce vice déplorable. Les maux de tout genre que l'intempérance produit en sont la suite si infaillible, qu'il n'y a guère de meilleure occasion de montrer comment, dans le plan de la divine Providence, la peine s'attache toujours à la mauvaise action, comme la conséquence s'attache au principe. On aura rendu aux enfants un service immense si on leur prouve que la liaison entre le bien et le bonheur, entre le mal et le malheur, loin d'être arbitrairement établie, est souvent même en ce monde un rapport constant et nécessaire. »

Cependant, il sera bon d'agir avec une excessive prudence, afin de ne point détruire absolument le désir de posséder, en favorisant outre mesure le penchant à la dissipation.

Un moyen efficace de corriger ce défaut chez les enfants, c'est de répandre dans leurs jeunes âmes des germes d'affection, de sympathie ; de les habituer à s'aimer entre eux, à ne pas trouver mauvais que leurs compagnons leur empruntent leurs jouets, les petits meubles qui leur appartiennent.

Si l'on remarque la moindre disposition à l'avidité, on prive le délinquant des objets mêmes qui lui appartiennent, et on lui fait comprendre que celui-là est indi-

gne de posséder qui ne fait pas de ses biens un usage convenable.

Il est très-avantageux, d'ailleurs, de mettre les enfants en possession de certains objets, dont on leur abandonne la propriété absolue. Ce procédé est surtout efficace lorsqu'on leur fait acheter ces objets au prix de leur travail, lorsqu'on les leur propose comme récompense d'un labeur manuel, ou du zèle et de l'application à l'étude.

De temps à autre, on leur demande compte de l'état de ces objets, pour s'assurer s'ils sont convenablement soignés. L'enfant apprend ainsi l'utilité de l'ordre et de l'économie; il comprend ainsi la nécessité de s'abstenir de toute dépense inutile, si l'on veut imprimer à ses affaires une marche convenable.

Mais nous l'avons déjà dit : en voulant éviter un écueil, on pourrait tomber sur un autre plus dangereux. Il faut donc avoir soin, en détournant l'enfant de la prodigalité, de ne pas l'entraîner vers l'avarice. Tous les efforts doivent tendre à lui faire comprendre qu'il s'agit, non point de gagner afin d'accumuler, de posséder, de thésauriser, mais bien pour en faire un bon usage, pour secourir les malheureux et pour répandre des bienfaits.

Le moyen d'action le plus sûr est sans contredit l'instruction. Celui-là seul qui ignore l'existence de biens plus nobles que l'or, l'argent, que les fugitives satisfactions des sens, celui-là seul, disons-nous, peut se livrer à l'entraînement de l'avidité et devenir esclave de ce vice odieux.

§ XII. — *L'envie.*

Tandis que, chez un grand nombre d'enfants, l'envie paraît être un vice de naissance, chez d'autres, cette passion est provoquée par la mauvaise direction qu'on leur imprime. S'il est bon d'attirer l'attention des écoliers légers ou paresseux sur le mérite de certains de leurs compagnons de classe, il est imprudent, pernicieux même, de pousser ces comparaisons jusqu'à l'humiliation. Rien n'est plus propre à provoquer le sentiment de l'envie que les récompenses accordées publiquement à ceux qui se distinguent par leur savoir, surtout lorsque ces rémunérations sont décernées plutôt aux *dispositions naturelles*, qu'au travail et à l'application.

Pour affaiblir la tendance à l'envie, il s'agit, d'une part, de semer dans le cœur de l'enfant des germes de bienveillance, de sympathie, d'affection, de charité ; d'autre part d'y provoquer le goût pour le savoir, le zèle pour l'étude.

Le moyen le plus efficace, c'est de mettre l'envieux en contact avec d'autres enfants, de l'établir avec eux en communauté d'existence et d'étude. Si ce remède demeure inefficace, on use du système contraire ; on éloigne l'envieux de la société de ses camarades, on le séquestre pour ainsi dire, et on lui fait sentir qu'avec de si odieux sentiments on n'est pas propre à vivre en société, et qu'on ne mérite en aucune façon de prendre part aux plaisirs et aux jouissances que la communauté procure. Faites bien comprendre aux enfants d'un caractère envieux les vérités renfermées dans les belles paroles suivantes :

« Ne dites pas, en vous comparant aux riches, que la Providence vous a fait naître dans une condition dure et misérable, que leur destin seul est digne d'envie, et que le vôtre est bien à plaindre. Pas tant que vous le croyez, mes enfants. La nature ne leur a pas donné deux bouches, ni deux estomacs, ni dix sens au lieu de cinq, non plus qu'à vous. Ils connaissent des ennuis, des alarmes, des insomnies, des langueurs, des remords, qui ne vous atteindront jamais. Si vos mets sont plus grossiers, l'appétit les assaisonne ; si votre sommeil est court, il est profond ; si vos travaux sont plus rudes, votre repos est plus doux ; si vos labeurs sont plus accablants, vos bras sont plus robustes ; si vos plaisirs sont moins vifs, la satiété ne les émousse pas. De l'or dans sa bourse, un château, des valets, des équipages, des vins fins, une longue enfilée de bois, de vignes, de prairies et de terres, ne font pas qu'un grand soit plus heureux que le plus petit de ses voisins. Les titres, les armoiries, les honneurs, les décorations, les parures, ne sont que des signes de vanité et de convention, que l'homme ne tire pas de son propre fonds, et qui s'ôtent le soir, la plupart avec son habit, sans que son corps et son âme en jouissent. Il n'y a que vide et que dégoûts dans tous les plaisirs de la riche oisiveté. N'enviez donc point les brillantes mais trompeuses apparences d'une félicité qui n'existe pas, et souvenez-vous que le véritable bonheur dépend uniquement du travail, de la science et de la vertu (1). »

(1) Cormenin, *Entretiens de village*.

§ XIII. — *La méchanceté, la malice, la cruauté.*

La manifestation de tous ces vices dénote un caractère sauvage, farouche, profondément vicié. Pour que les enfants les aient contractés, il faut que de bien graves fautes aient été commises dans leur éducation. C'est l'effet pernicieux des mauvais exemples, contre lesquels les parents ni l'instituteur n'ont pas assez énergiquement lutté. Pour voir se développer les fruits amers de ces funestes penchants, il suffit en effet de laisser le champ libre à l'enfant entêté, de le dorloter, de le laisser grandir en toute liberté comme un sauvage, de fermer les yeux sur des actions dont tout homme de bien aurait honte, de ne point combattre l'envie ou l'orgueil.

D'un autre côté, on favorise, on provoque la méchanceté et la malice par un traitement déraisonnable, trop rigoureux, par une sévérité outrée ; car, en chassant du cœur de l'homme opprimé tout sentiment noble et humain, une excessive sévérité l'irrite et l'exaspère. Par là, le caractère s'endurcit de plus en plus, l'enfant veut faire sentir à d'autres ce qu'il éprouve, ce qu'il est contraint de supporter ; et s'il ne peut y parvenir ouvertement, il a recours à la malice et à la ruse. Remédier à ce mal n'est pas chose facile. Le premier soin à prendre, ce sera d'éloigner l'adolescent de tout ce qui peut produire et entretenir de semblables dispositions.

Si le mal a été provoqué par une trop grande indulgence pour les défauts de l'enfant, on commencera par lui apprendre à obéir et à suivre dans sa manière de vivre un régime d'ordre et de régularité. Si au contraire ces mauvaises

dispositions de caractère ont leur source dans un traitement trop sévère, trop rigoureux, il convient de recourir à la douceur. Dans ce cas-ci, plus qu'en tout autre, il s'agit de se concilier la confiance et l'attachement des enfants.

Dans le sein d'une famille où règnent la franchise, la cordialité, la gaieté, l'enfant méchant ne peut pas résister longtemps à l'influence salutaire de ces agents de son salut ; son cœur s'ouvre de lui-même à leur bienfaisante action, et, sans s'en douter, il est entraîné vers les affections douces, si toutefois l'amour filial n'est pas absolument éteint en lui.

La règle principale, dont l'observation est recommandée par tous les pédagogues, est celle-ci : Aucune action commise par méchanceté ne doit être considérée comme insignifiante et traitée avec indifférence. On fera toujours comprendre à l'enfant qu'on établit une différence entre une action commise par légèreté ou par faiblesse et un acte qui provient de la méchanceté. En pareil cas, les parents et les instituteurs manifesteront hautement leur désapprobation ; ils afficheront une sorte de dédain pour l'auteur de la méchanceté ; ils montreront de la défiance à son égard, auront l'air de l'éviter, sans cependant le repousser et l'abandonner entièrement. Si alors il montre d'autres sentiments, si l'on remarque en lui des symptômes d'humanité, de franchise et de générosité, dès ce moment les éducateurs l'aborderont avec amabilité, avec affection, et s'empresseront de profiter de ces instants favorables pour lui adresser les exhortations convenables. L'homme est dès sa naissance disposé à imiter les actions des autres ; il faut donc avec une attention constante

écarter des jeunes gens l'aspect des mauvais traitements, des brutalités dont on accable trop souvent les animaux. Une mère doit éloigner avec soin ses enfants de la vue de ces scènes barbares, que ramènent à chaque instant et surtout à la campagne, les besoins de la vie et les approvisionnements du ménage. Que jamais ils n'assistent à la cruelle mort d'un malheureux porc ; qu'ils ne voient point la fille de basse-cour enfoncer le couteau dans le cou d'un poulet ou d'un pigeon ; qu'ils ne soient point témoins des cruautés qu'emploient les gardes-chasse pour dresser les chiens. Je proscrirais jusqu'à ces jeux méchants dans lesquels un enfant se repaît des tortures d'un pauvre insecte ; j'irais jusqu'à leur interdire l'aspect de malheureux oiseaux, traités en véritables galériens et obligés à un travail continu pour puiser leur eau et charrier leur grain. Niemeyer dit, au sujet de la cruauté que les enfants sont enclins à montrer envers les animaux :

« Les enfants montrent aussi l'humanité de leurs sentiments, dans la manière dont ils traitent les animaux : on pourrait même dire, dans la manière dont ils agissent envers tous les êtres animés et inanimés. Les petits enfants paraissent, il est vrai, insensibles, et même cruels, envers les animaux, et avoir un penchant qui les porte plutôt à détruire qu'à conserver ; mais ce n'est pas, en général, un mal aussi grand qu'on pourrait le penser : c'est un instinct d'activité, que ni la raison ni le sentiment ne dirigent encore. La sympathie pour des êtres d'une autre nature ne s'est pas encore éveillée, ou bien l'éducation et de mauvaises habitudes l'ont émoussée. Que les maîtres s'appliquent donc à cultiver avec soin ce sentiment. Ici encore l'exemple produira le plus grand effet. Ensuite il faut faire re-

marquer aux enfants que tous les êtres expriment le bien-être ou la douleur. Montrez-leur l'animal joyeux de se désaltérer à l'eau fraîche de la fontaine ; la vie gaie et animée de l'oiseau, qui sillonne les espaces aériens ; le papillon, qui voltige aux rayons brillants du soleil ; le poisson, qui se berce dans le ruisseau limpide ou dans le lac azuré ; la plante, l'arbre, le champ, qui semblent désirer la pluie ; la campagne, rajeunie après une ondée bienfaisante ; le réveil enchanteur de toute la nature au matin d'un beau jour. »

§ XIV. — *Le mensonge.*

Avant de terminer ce qui concerne l'éducation morale, dont les lecteurs apprécient l'importance, il nous reste à parler d'un vice aussi grave que généralement répandu, — un vice qui dégrade l'espèce humaine ; nous voulons parler du *mensonge*. Elles sont innombrables les causes qui produisent ce détestable vice ; la prudence et la perspicacité des hommes les plus capables n'ont pas toujours pu en prévenir la naissance et le développement.

Le mensonge est souvent le résultat de la peur lorsque l'enfant vit constamment sous la menace et la crainte des châtiments. Ceci prouve d'abord que les punitions ne sont guère propres à être employées contre le mensonge. Il faut bien distinguer l'origine, c'est-à-dire ce qui a donné lieu au mensonge, afin de pouvoir immédiatement employer un contre-poison. Le mensonge qui provient de l'habitude est difficile à extirper. Il est parfois le compagnon d'autres vices, d'inclinations pernicieuses, que l'on croit devoir cacher. C'est donc à ces dernières qu'il faut s'en prendre

d'abord. Une fois que l'enfant n'aura plus rien qui lui pèse sur la conscience, il ne cherchera plus à feindre, et par conséquent une des principales causes du mensonge aura disparu.

Si l'enfant ment par habitude, sans intention de cacher ou de pallier l'une ou l'autre de ses actions, il ne sera pas difficile de s'en apercevoir, grâce aux nombreuses contradictions de ses propos. Une fois qu'il commence à prendre plus de précautions, à mettre plus de prudence dans ses paroles, c'est un premier pas vers la vérité. Une guérison radicale, complète, n'est possible qu'à condition de développer de plus en plus le sentiment moral, et de montrer jusqu'à quel point le menteur se rend méprisable aux yeux de tous les hommes bien pensants et raisonnables, et combien les liens les plus sacrés de la société se relâchent et se rompent par suite d'une méfiance mutuelle produite par l'habitude du mensonge. *« On imprimera dans l'âme de l'enfant cette grande pensée, que ce qui est caché aux hommes n'est pas caché à Celui qui lit au fond des cœurs ; on représentera le mensonge comme un outrage que l'on fait à Dieu, qui est la vérité même. »*

Dans les établissements publics, il faut même considérer le mensonge comme un délit auquel seront appliquées des punitions comme à une action abominable et que l'on ne peut tolérer à aucun prix. Il va de soi qu'ici encore, il faut agir avec connaissance de cause, en distinguant bien le mensonge débité de propos délibéré et celui qui ne doit son origine qu'à la peur ou à l'étourderie.

« Soyez prudents pour ne pas donner à vos élèves occasion de mentir. Lorsque vous soupçonnez qu'un enfant n'aimera pas à avouer telle chose, ne vous en informez

pas, à moins que la connaissance ne vous en soit nécessaire pour pouvoir bien diriger l'enfant ou pour toute autre cause importante. En négligeant cet avis, on donne souvent occasion de mentir. Vous est-il indispensable de savoir ce qui vous semble que tel enfant n'aimerait pas de dire, faites attention si, dans le cas où il mentirait, vous pourriez le convaincre de mensonge ; vous pourrez en ce cas vous en informer, vous gardant cependant bien de le questionner avec un ton et des gestes qui feraient craindre à l'enfant un châtement, s'il venait à avouer la vérité. Dans ces questions, vous ne devez pas entrer, pour ainsi dire, brusquement à la porte de sa maison, c'est-à-dire ne pas apostropher tout de suite rudement cet enfant, en lui disant : As-tu fait cela ? Mais vous devez le préparer à l'aveu de sa faute en lui témoignant de l'affection, souvent aussi en lui mettant devant les yeux les suites funestes du mensonge. Une voix et une mine menaçantes en questionnant, de même que des questions non préparées, donnent souvent lieu à un mensonge, lequel n'est pas d'abord entièrement délibéré, mais qui en entraîne à sa suite une foule de délibérés pour voiler ceux qui ne le sont pas.

« Les lèvres menteuses sont en abomination au Seigneur (1). »

(1) Overberg.

ÉDUCATION RELIGIEUSE.

CHAPITRE PREMIER.

INTRODUCTION.

L'idée la plus sublime que l'homme conçoive, c'est celle de Dieu ; elle est sa félicité, son salut. Pour se rendre digne de cette félicité, il faut que son esprit s'élève au-dessus de ce qui est mondain, matériel, pour puiser à la source de toute lumière et de toute vérité ; il doit comprendre, sentir le rapport qu'il y a entre lui et le Créateur ; il faut enfin qu'il ait Dieu dans le cœur.

S'il n'est pénétré, imbu de cette idée sublime, le but de l'humanité est manqué ; car quiconque veut parvenir à Dieu doit croire, fermement croire, c'est-à-dire être intimement convaincu que Dieu existe, qu'il est un juge sévère pour celui qui aura transgressé ses lois, un rémunérateur pour celui qui marche dans la voie qu'il lui a tracée. Mais on ne vient à Dieu qu'à condition de penser et d'agir dans ses voies et de s'efforcer autant que possible de devenir parfait pour se rapporter à Dieu, la source de toute perfection. L'éducation, considérée comme une institution propre à diriger l'homme vers sa plus noble destination, ne peut regarder son travail comme achevé que lorsqu'elle a con-

duit ses élèves à Dieu, en d'autres termes, lorsqu'elle aura inculqué à la jeunesse des principes dont la mise en pratique la rapprochera de plus en plus de Dieu. Il ne suffit pas à l'homme d'avoir développé au plus haut degré ses facultés physiques et intellectuelles, son éducation n'est complète que lorsqu'on a cultivé convenablement sa volonté, la base de sa manière de penser et d'agir.

L'éducation physique et intellectuelle, c'est-à-dire l'éducation du corps et de l'esprit, ne doit donc être envisagée que comme une préparation de l'éducation du cœur, ce qui est bien plus important. Cette dernière est le couronnement de l'œuvre; les deux autres ne sont que les conditions extérieures. Le corps ne doit être que l'instrument de l'esprit; et la faculté de penser, le flambeau qui éclaire le vrai chemin de la vie.

L'absence totale des principes de la religion dans l'éducation est donc le plus grand danger. — Comment voulez-vous que vos efforts pour élever convenablement les enfants soient couronnés de quelque succès, si vos élèves ne vous entendent leur parler de Dieu, des devoirs religieux; si vous appréciez les hommes d'après le rang ou la fortune; si, pour être admis dans vos cercles, il suffit d'appartenir à la haute société; si vous vous oubliez au point de mépriser les serviteurs de l'Église et les cérémonies du culte; si vous exercez à leur dépens la verve de votre esprit; si, devant vos enfants, vous dites que la fréquentation de l'Église est bonne seulement pour le peuple, pour la masse ignorante? Dites-moi, maîtres et parents, dans de semblables circonstances et lorsque votre enfant ne découvre pas dans la maison paternelle le moindre symptôme de piété, d'amour de Dieu, comment pou-

vez-vous espérer que son âme s'ouvrira à la voix de la religion ?

Il faut à la jeunesse des appuis autrement solides pour marcher dans le monde que ce prétendu *bon ton*, que ces soi-disant bonnes manières ; il lui faut une conviction solide des vérités de la religion ; sans une éducation essentiellement religieuse, on n'aura jamais la force nécessaire pour supporter les misères de la vie et pour traverser les sentiers périlleux où le seul guide assuré de l'homme est le flambeau de la religion.

Essayons maintenant d'indiquer d'abord par quelques considérations, *quelques avis généraux*, les moyens de remédier aux vices d'une éducation qui n'est pas essentiellement religieuse avant de communiquer au lecteur d'autres préceptes, plus positifs, plus détaillés et entièrement conformes aux principes de notre religion catholique.

Aussitôt que la raison et le jugement commencent à s'éveiller, et que l'enfant manifeste le désir de connaître le motif de ses actions, il est temps de s'en occuper et de lui parler, avant tout, de son Père céleste, de Dieu qui a créé tout ce qui existe, qui aime tous les enfants, tous les hommes bons et sages ; qui récompensera un jour les bons et qui punira les méchants ; ce Dieu à qui rien n'est impossible, qui voit tout, qui entend tout et qui sait tout.

Voilà la doctrine élémentaire pour le petit enfant. Au fur et à mesure qu'il avance en âge, vous avez recours à d'autres préceptes (*voir le chapitre suivant*). Et vous surtout, vous, mères, qui vivez entièrement pour vos enfants, c'est vous qui êtes appelées à leur donner la première nourriture spirituelle, de même qu'ils reçoivent de vous leur nourriture corporelle ; c'est à vous de leur

inculquer l'amour et la confiance en Dieu, de leur apprendre à marcher dans la voie qui conduit vers lui; de leur faire connaître un ami qui ne les abandonne jamais, qui est leur consolation dans toutes les circonstances de la vie et qui leur inspire la foi, l'espérance et la charité.

Dans un ménage où la mère se plaît à donner à ses enfants les premières notions religieuses, on peut supposer qu'il règne en général un esprit religieux. Cet esprit se manifeste de différentes manières, par des exercices pieux, tels que la prière du matin et du soir, avant et après les repas, l'assistance régulière aux offices, etc., etc.; ensuite dans cette famille on n'entendra ni propos inconvenants, ni blasphèmes, ni protestations continuelles contre les vues cachées de la Providence; car ce n'est pas ainsi que se manifeste le véritable sentiment de religion. L'homme qui est pénétré de ce sentiment reçoit ses malheurs comme des épreuves de la Providence, et les accepte avec une pleine et entière confiance dans cette Providence, avec reconnaissance envers Celui qui dirige et qui détermine les destinées de l'homme. Cette manière de considérer l'existence et les événements de la vie du point de vue de la religion est évidemment d'une haute importance pour les enfants.

Dans une famille où règne l'esprit religieux, les parents prennent habituellement part aux offices; ce dernier point offre le meilleur moyen de recueillement au milieu des distractions du monde qui absorbent l'esprit, et détournent l'homme de toute réflexion sérieuse sur la vie. Malheureusement on voit trop souvent des pères de famille qui, par leur position sociale, exercent une grande in-

fluence sur les masses, se faire un point d'honneur de ne pas aller à l'église, et s'oublier même au point d'afficher cette opinion en présence de leurs enfants. C'est cependant là un fait bien déplorable, bien inconvenant, bien nuisible. En agissant ainsi, on trompe ces pauvres enfants, on les prive des plus douces consolations, car par cet exemple funeste on arrache à leurs âmes tout ce qui les dispose à écouter la parole de Dieu, à entendre les vérités divines, à assister à la sainte messe; on leur imprime cette malheureuse direction de consacrer leurs efforts aux choses qui promettent des succès dans le monde, et de négliger le plus important, ce qui concerne la vie éternelle. La négligence que ces parents mettent dans l'accomplissement de leurs devoirs religieux, et la légèreté avec laquelle ils traitent les exercices du culte prouvent une ignorance absolue des besoins de leurs enfants et une absence complète d'idées exactes sur la direction à leur donner. Bien que l'enfant en bas âge ne comprenne pas encore la valeur de ces exercices, bien que ses idées à ce sujet soient vagues et incertaines, bien que ses connaissances soient encore de pure forme, elles laissent néanmoins en lui une impression plus ou moins profonde, et le disposeront à diriger ses vues vers Dieu qui est son Père et le Père invisible de tous les hommes. De même que le mauvais exemple des parents et des instituteurs en matière de religion porte ses fruits inévitables, l'enfant devenu indépendant agira comme son père, comme son maître, et, comme eux, se montrera à l'église le plus rarement possible; de même aussi les enfants appartenant à une famille religieuse, confiés aux soins d'un instituteur pieux, braveront toutes les influences qui voudraient les em-

pêcher de rester fidèles à leurs principes de religion et de morale, principes qui leur ont été inculqués par la parole et l'exemple des personnes qui se sont occupées de leur éducation.

Nous en avons la ferme conviction, si l'on suit les avis que nous venons de donner et ceux que nous traçons à la suite du paragraphe relatif à l'éducation religieuse, on créera dans l'âme de l'enfant une conviction inébranlable au sujet des vérités de la religion, on lui ménagera un phare protecteur pour éclairer les événements de sa vie, il aura la religion comme guide, comme consolation et comme juge. Nous terminons ces réflexions par la citation d'un passage admirable des *Conférences sur la religion*, par Mgr. Frayssinous.

« Pour faire sentir de plus en plus la nécessité de la religion, voyez quel est le grand but de la première éducation : c'est de travailler pour l'avenir, de préparer, de former dans l'enfant l'homme fait, de le prémunir contre les dangers qui doivent menacer un jour son inexpérience et sa légèreté. Suivez la jeunesse sortant des écoles publiques pour ne plus y rentrer : là commence pour elle une nouvelle éducation ; un monde corrompu s'en empare ; c'est maintenant le règne des séductions, des maximes commodes et perverses, de la liberté de tout dire et de tout faire loin des regards d'une surveillance importune. Au milieu de tant de périls, que pourront, pour en sauver la jeunesse, quelques préceptes de morale humaine ? Alors, si, par les croyances réprimantes de la religion, on n'a pas fortifié les jeunes cœurs contre les attaques du vice ; si, par de saintes habitudes, on n'a pas préparé l'ancre salutaire pour l'époque des passions orageuses, le naufrage

n'est-il pas inévitable? Sans doute la religion n'est pas une barrière insurmontable à la fougue des passions ; mais elle est du moins la plus puissante de toutes. Une fois qu'elle a établi son empire dans le cœur d'un jeune homme, il faut que celui-ci en combatte longtemps les impressions secrètes, avant de s'abandonner au vice ; même lorsqu'elle paraît étouffée, elle est encore vivante dans le fond du cœur ; elle y pousse de temps en temps des cris qui éveillent le coupable, et finissent bien souvent par le ramener à la vertu. Mais lancer la jeunesse au milieu du monde sans principes religieux, c'est lancer un vaisseau au milieu des tempêtes sans gouvernail et sans pilote. Eclairé par l'expérience, et guéri, du moins en partie, de ses paradoxes, Jean-Jacques a dit quelque part : « J'avais cru qu'on pou-
 » vait être vertueux sans religion, mais je suis bien détrom-
 » pé de cette erreur. »

« Travailler à rendre le peuple plus éclairé, sans travailler à le rendre plus religieux, c'est tomber dans une des plus grandes fautes que l'on puisse commettre pour le malheur de la société ; alors, au lieu de placer avec précaution des flambeaux de distance en distance pour éclairer dans les ténèbres, on allume au hasard des torches qui peuvent causer un vaste incendie.

» Mais, si l'on veut que l'éducation soit religieuse, il importe que les maîtres soient religieux. Et, en effet, en quoi ferons-nous consister la religion dont il s'agit de pénétrer l'enfance ? Est-ce dans quelques dehors, quelques connaissances stériles et vagues ? — Non, sans doute, mais dans des croyances arrêtées, dans des habitudes contractées, dans des pratiques salutaires fidèlement observées, dans le respect des lois saintes de l'Évangile, dans la soumission à l'autorité

de ceux qui sont préposés à son divin enseignement. Sans croyance, on retombe dans des opinions incertaines qui n'ont presque aucun empire sur les sentiments et la conduite ; sans habitudes, la religion n'aura fait qu'effleurer l'âme, et ne tardera pas à s'évanouir ; sans pratiques, elle se perd dans quelques idées vagues de spiritualité ; sans l'observance des préceptes évangéliques, ce serait une piété fausse ; sans la soumission à l'autorité, elle fléchirait aisément au gré des passions et des caprices de chacun.

» Or cet ensemble de choses, qui fait sur l'enfance des impressions vives et durables, qui rend l'éducation vraiment religieuse, ne l'attendez que des soins, des leçons et des exemples de maîtres sincèrement religieux. Tout instituteur, soit privé, soit public, chargé de l'éducation de l'enfance, qui ne met pas la religion avant tout, et trouve trop longs les courts moments qu'on lui donne, trompe les espérances des familles, est indigne de l'honorable profession qu'il exerce, et semble ne voir qu'un métier dans ce qui devrait être à ses yeux une espèce de sacerdoce (1). »

Nous allons nous occuper, d'abord, de la solution de la question suivante :

Qu'est-ce que l'éducation doit faire pour le développement religieux de l'enfant ?

(1) Mgr. Frayssinous, évêque d'Hermopolis, *Défense du christianisme ou Conférences sur la religion.*

CHAPITRE II.

LA FOI, L'ESPÉRANCE ET LA CHARITÉ.

La foi, l'espérance et la charité, — ces trois vertus sublimes, envoyées pour notre bonheur du haut du ciel, l'une pour porter le flambeau devant l'homme, pauvre pèlerin sur cette terre; la seconde, pour lui mettre à la main le bâton tutélaire qui doit assurer ses pas chancelants, et la dernière, enfin, pour accélérer sa marche vers la céleste patrie, — ces trois vertus ne pénètrent que dans un cœur vraiment pieux, où, par leur seule présence, elles purifient soudain l'âme et la parfument de religion.

Quant à nous, instituteurs, notre unique moyen d'évoquer ces saintes vertus, c'est de faire naître chez nos pupilles le sentiment religieux; car celui-là seul qui est de Dieu entend la parole de Dieu, et heureux celui qui l'écoute, et agit conformément à cette parole! Le sentiment religieux, dans son origine, est intimement uni au sentiment filial, à l'attachement à nos parents, aux auteurs de nos jours, ou à ceux qui les remplacent. L'éducation religieuse doit donc nécessairement être basée sur le développement de l'amour, de la confiance, de la reconnaissance, de l'obéissance de l'enfant envers ses parents et ses instituteurs; ou mieux encore ces sentiments sont le point de départ de l'éducation religieuse.

Nous avons suffisamment démontré, dans ce qui précède, de quelle manière ces sentiments se manifestent et ce qu'il faut observer par rapport à ces qualités du cœur; il nous reste à dire ici ce que l'éducation doit faire pour

transformer ces penchants en sentiments de religion proprement dite.

S'il est facile de développer, de perfectionner et d'entretenir l'affection filiale, il est aussi facile de la diriger de bonne heure vers Dieu. Voici quelques préceptes à suivre pour y parvenir :

a. Réunir toute la famille dans des exercices religieux auxquels l'enfant assiste d'abord sans se rendre compte de la signification de cette attitude respectueuse, de ces paroles graves, de ce regard porté vers le ciel.

b. Diriger l'attention de l'enfant, à mesure qu'il acquiert de la raison, sur les phénomènes de la nature et sur les événements de la vie domestique propres à impressionner son jeune cœur.

c. Invoquer le nom du Seigneur en toute circonstance heureuse pour l'enfant. Les fêtes de famille, la fête patronale du père, de la mère ou de l'enfant lui-même ; le jour de l'an, le jour d'une première communion, etc., serviront d'occasion pour conduire l'enfant à Dieu.

d. Observer la bonne habitude, malheureusement souvent négligée de nos jours, de réciter une prière le matin et le soir, avant et après les repas, avant et après la classe. Cette prière ne peut qu'exercer la plus salutaire influence sur le développement des dispositions religieuses. Il y a dans la prière une force extraordinaire : elle donne à l'âme un saint élan ; elle fait sentir à l'homme sa nature haute et indestructible en même temps que sa faiblesse et sa dépendance de la grâce divine ; elle rend le cœur joyeux et serein ; elle resserre le lien qui attache l'homme à l'Être parfait.

e. Conduire les petits enfants à l'église, où l'immensité

du vaisseau, le silence solennel, les méditations des fidèles, le chant et la prière, les cérémonies du culte, où tout enfin concourt à imposer à l'âme, à l'élever à l'Éternel, à le remplir de respect et de vénération. « Si l'éducateur entretient cette disposition du cœur, il n'aura pas besoin de contraindre beaucoup et longtemps les enfants, pour leur faire joindre les mains et les habituer à s'agenouiller, à s'incliner et à observer les autres cérémonies usitées parmi les chrétiens. Là où le cœur et l'esprit s'inclinent, là aussi le corps s'incline spontanément. Sans cette disposition intérieure, tous les efforts sont inutiles, ou bien il n'en résulte qu'une dévotion hypocrite. »

f. Faire naître le goût pour les beautés de la nature, car les cieux racontent la gloire de Dieu. L'enfant qui s'attache à la contemplation de la nature acquiert promptement la notion de l'Être suprême ; ses réflexions deviennent des méditations pieuses, son cœur s'épanouit et sa bouche bégaie les louanges de l'Auteur de toutes choses. Il faut donc souvent conduire l'enfant dans ce magnifique temple de la Divinité, et l'habituer à la contemplation. Il y trouvera Dieu et dirigera son cœur vers lui.

« Le monde extérieur est aussi une révélation de la Divinité, révélation muette, mais claire pour l'esprit, ravissante pour le cœur. Habitué dès l'enfance à entendre cette voix si grande, si majestueuse, l'homme ne s'élèvera plus à Dieu seulement dans quelques rares moments de dévotion et de recueillement ; partout il le verra, partout il reconnaîtra la présence et l'action divines. Tant de phénomènes qui inspirent souvent une terreur superstitieuse ne feront plus qu'échauffer dans son âme les sentiments de l'amour, de la reconnaissance, du respect et de l'obéis-

sance envers son Créateur. La jouissance des biens d'ici-bas sera vivifiée, purifiée, sanctifiée par le souvenir de celui qui prend soin de tout ce qui existe.

Il est deux manières de trouver Dieu : en nous-mêmes et hors de nous, intérieurement et extérieurement. Nous avons dit comment on peut trouver Dieu en dehors de nous-mêmes, il nous reste à déterminer comment il faut faire pour amener l'enfant à découvrir Dieu dans son intérieur. L'instruction y est nécessairement pour une large part ; cependant, des moyens très-efficaces sont réservés à l'éducation. « Ceux, dit l'Évangile, qui ont le cœur pur, verront Dieu. » Tâchez donc de conserver à vos enfants et à vos élèves la pureté du cœur, et soyez sans inquiétude pour le reste. Déracinez à temps l'orgueil, le mensonge, l'avarice, l'hypocrisie, l'envie, la colère, la vengeance. Faites naître et entretenez la bonté, la sincérité, la douceur, la franchise, la charité, la compassion, l'activité et le courage ! Tâchez d'être aux yeux de vos pupilles ce que vous voulez que ceux-ci deviennent un jour. Surveillez-les et préservez-les de toute mauvaise compagnie. Préservez-les surtout de l'oisiveté et de l'ennui. Votre lumière les éclairera et ils verront Dieu dans leur intérieur. N'oubliez jamais, pères et mères, que Dieu vous dit comme la fille de Pharaon à la mère du jeune Moïse qu'elle avait sauvé du fleuve et adopté pour son fils : « Recevez de mes mains cet enfant que j'ai sauvé du naufrage universel du genre humain, par l'eau salutaire de la rédemption ; gardez fidèlement ce dépôt ; je le confie de préférence à vos soins, parce que je ne connais point, dans la nature, de tendresse égale à celle d'un père et d'une mère ; élevez-le dans des sentiments dignes de moi ; nourrissez-le

du lait de ma doctrine et du pain de ma parole, et je vous donnerai votre récompense. » Et cette récompense n'est autre que le don et l'éternelle possession de lui-même.

§ 1^{er}. — *La foi.*

Voir ainsi Dieu intérieurement et être convaincu de son existence, sans l'apercevoir avec les yeux du corps et sans pouvoir le comprendre avec l'esprit, s'appelle *croire à Dieu.*

Sans doute l'homme, aidé des lumières de sa raison, peut, en considérant les créatures, arriver à connaître certainement Dieu, principe et fin de toutes choses. Mais il a plu au Seigneur Dieu infiniment sage et infiniment bon de se faire connaître lui-même à l'homme et de lui découvrir les décrets éternels de sa volonté par une autre voie, une voie surnaturelle, la *Révélation.*

La Foi, c'est la vertu par laquelle l'homme croit à la parole infaillible de Dieu ; c'est la lumière qui le rend capable de résoudre les énigmes du temps et de l'éternité. Eclairé de ce flambeau céleste, il connaît le rapport qu'il y a entre ces deux choses ; à l'aide de cette lumière, il connaît sa destination, sa dignité, sa valeur ainsi que la valeur de toutes les créatures en dehors de lui.

Sans cette lumière, il n'y a pas de vertu, point de salut, point de consolation ici-bas. Plus cette lumière est vive dans l'homme, c'est-à-dire, plus sa foi est grande, plus il s'ennoblit, plus il s'éclaire, plus intimement il se lie à Dieu, et plus par ce contact intime il acquiert de perfection et de puissance. Comme dit l'Évangile, « quiconque a la foi peut dire à cette montagne : Levez-vous, et elle se lèvera. »

« La foi, c'est dans l'homme l'acte le plus profond et le plus grand de la conscience. Quand il croit, l'homme fait acte de souveraineté, puisqu'il supplée par la puissance de sa volonté, que la grâce fortifie, à ce qui manque à son intelligence, donnant son assentiment à des choses qu'il ne comprend pas, et gardant sa liberté en présence de Dieu, et jusque sous l'impression de sa grâce toute-puissante ; car il y a cette différence entre la science et la foi, que celle-ci laisse l'homme libre, tandis que l'évidence produite par la première impose à l'esprit une nécessité. Celui qui sait est convaincu, c'est-à-dire vaincu. Celui qui croit, croit parce qu'il le veut, et aussi longtemps qu'il le veut ; la lumière de la vérité l'éclaire, mais ne l'éblouit pas. C'est pour cela que les hommes de foi sont des hommes si puissants de volonté. L'habitude de la foi développe en eux cette précieuse faculté en l'exerçant sans cesse, parce que, pour ne point cesser de croire, il faut continuer de vouloir.

» La foi est comme un instrument donné aux yeux de notre esprit pour en aider la faiblesse, et à l'aide duquel il peut apercevoir, dans le firmament de la vérité, ces étoiles que la distance soustrait à nos regards, quoiqu'elles soient bien plus grandes et bien plus brillantes que ces pâles planètes qui luisent près de nous.

» La foi, c'est le télescope de l'intelligence ; le doute en est comme le microscope. La foi rapproche les objets ; le doute les grossit et exagère les difficultés (1). »

(1) Charles Sainte-Foi.

§ II. — *Moyens de faire naître et de fortifier la foi.*

L'impureté du cœur est, pour ainsi dire, une atmosphère empoisonnée, un air vicié dans lequel s'éteint la lumière de notre foi. Voilà ce qui peut faire comprendre que l'homme égaré voudrait se persuader et se dire : Il n'y a ni Dieu, ni jugement, ni vie éternelle ! Il hait la lumière, parce que ses actions sont mauvaises, et il craint de se montrer en plein jour et de paraître à découvert. Celui qui fait le bien, au contraire, aime et appelle la lumière. Toutes ses actions, il les met en plein jour, car il les a faites en vue de Dieu. Donc, pour faire naître la foi dans le cœur des enfants, notre premier devoir est de veiller à ce que la lumière qui y brille ne s'altère, ne s'obscurcisse, ne s'éteigne point ; en second lieu, il s'agit de lui fournir la nourriture, l'aliment nécessaire pour la fortifier et l'accroître.

Quant au premier de ces deux points, nous avons déjà donné les conseils et les avis suffisants ; quant au second, nous allons entrer dans quelques détails.

La plante ne tire pas uniquement sa nourriture du sol dans lequel elle enfonce ses racines, mais aussi dans l'atmosphère dans laquelle elle étend ses rameaux. Il en est de même de l'homme relativement à la foi. Quoiqu'il reçoive de Dieu qui l'a créé sa nourriture principale pour la vie intérieure, tout ce qui l'entoure, et surtout ses semblables au milieu desquels il vit et se développe, tout contribue à alimenter cette vie intérieure.

L'enfant doit donc, avant tout, croire fermement à ses parents et à ses instituteurs, pour arriver ensuite à croire fermement à Dieu. Ce que les parents font pour l'enfant, nul autre ne le fait pour lui ; ce sont eux qui, avant tout

autre, sont à nos yeux toute bonté, toute raison, toute force, toute prévoyance et toute expérience. Pendant longtemps, il ne connaît rien de plus grand, de plus beau, de plus élevé ; et sa faiblesse s'appuie contre leur force, de même que la tendre plante grimpante cherche un appui autour duquel elle s'enlace pour s'élever et pour fleurir. Cette confiance absolue de l'enfant dans ses parents, c'est sa foi en eux, sa foi sans raisonnement, sans calcul, qui se développe en même temps que son intelligence se perfectionne, dont il se rendra bientôt compte, et qui restera inaltérable aussi longtemps qu'il n'aura rien découvert en eux de nature à altérer ce sentiment de complet abandon. Aussi, ne laissera-t-on pas s'écouler cette période où les parents sont *tout* aux yeux de leurs enfants, sans avoir dirigé les yeux de ces derniers vers l'Être infiniment parfait, tout puissant, saint et infiniment bon, sur le Père céleste, père de tous, auquel l'enfant puisse s'abandonner entièrement, et auprès duquel il trouvera, durant toute sa vie, la même consolation qu'il a trouvée depuis le commencement de son existence.

Dans un des précédents chapitres de cet ouvrage, nous avons suffisamment démontré l'influence qu'exerce l'exemple des éducateurs sur la croyance des enfants. Cet exemple est un moyen efficace, préférable aux paroles les plus éloquentes, pour faire naître dans l'âme de l'enfant des sentiments religieux ; ce sont leurs actions qui impriment profondément dans son jeune cœur cette vérité : *Il y a un œil qui voit tout ! il y a une oreille qui entend tout ! il y a une puissance qui protège tout ! il y a une main d'où vient toute bénédiction !*

Voilà l'éducation religieuse et morale de nos ancêtres,

de cette époque où il existait fort peu d'écoles, et où l'on n'était pas aussi généralement avancé dans les sciences, mais où régnaient la probité, la simplicité des mœurs et la vertu.

Hélas ! faut-il le dire ? cette méthode, pour ce qui regarde l'instruction religieuse des enfants, était peut-être préférable à celle qui est en vogue aujourd'hui, et qui consiste à vouloir provoquer la foi religieuse par des combinaisons savantes, à force de démonstrations, de dissertations et des thèses basées sur des règles systématiquement coordonnées et méthodiquement appliquées. Celle-ci est la science de l'apologie chrétienne, qui n'est pas adaptée aux faibles capacités des enfants. Non, quant à l'instruction religieuse des enfants, il est temps, plus que temps, de chercher comme autrefois le salut *plutôt dans la pratique que dans la théorie.*

Comme chrétiens catholiques, nous avons à notre disposition des moyens tout particuliers pour faire naître dans la jeunesse la foi pieuse et pour la fortifier.

Celui qui dans son Évangile nous invite si énergiquement à venir lui, en nous affirmant qu'il est la lumière du monde, et que tous ceux qui croient en lui auront la lumière éternelle ; ce divin fondateur de notre religion nous ordonne de conduire à lui les enfants afin qu'il les bénisse.

Nous conduisons la jeunesse à Notre-Seigneur Jésus-Christ, l'ami des enfants :

1. En les introduisant dans son Église par la régénération de l'eau baptismale et du Saint-Esprit.

2. En leur proposant comme modèle à imiter Notre Seigneur Jésus-Christ.

« Ce n'est pas qu'il faille à tout moment comparer les sentiments et les actions de l'enfant avec la vie de Jésus-Christ : cette comparaison deviendrait fatigante et indiscreète ; mais il faut accoutumer les enfants à regarder la vie de Jésus-Christ comme notre exemple, et sa parole comme notre loi. Choisissez parmi ses discours et parmi ses actions ce qui est le plus proportionné à l'enfant. S'il s'impatiente de souffrir quelque incommodité, rappelez-lui le souvenir de Jésus-Christ sur la croix. S'il ne peut se résoudre à quelque travail rebutant, montrez-lui Jésus-Christ travaillant jusqu'à trente ans dans une boutique. S'il veut être loué et estimé, parlez-lui des opprobres dont le Sauveur s'est rassasié. S'il ne peut s'accorder avec les gens qui l'environnent, faites-lui considérer Jésus-Christ conversant avec les pécheurs et avec les hypocrites les plus abominables. S'il témoigne quelque ressentiment, hâtez-vous de lui représenter Jésus-Christ mourant sur la croix pour ceux mêmes qui le faisaient mourir. S'il se laisse emporter à une joie immodeste, peignez-lui la douceur et la modestie de Jésus-Christ, dont toute la vie a été si grave et si sérieuse. Enfin faites qu'il se représente souvent ce que Jésus-Christ penserait, et ce qu'il dirait de nos conversations, de nos amusements et de nos occupations les plus sérieuses, s'il était encore visible au milieu de nous (1). »

3. En leur faisant bien connaître la parole de Jésus-Christ et *les doctrines de l'Église catholique* ; en les persuadant des vérités chrétiennes, sans leur donner des sujets de doute.

(1) Fénelon.

4. Il faut, sans les presser, diriger doucement le premier usage de leur raison vers la connaissance de Dieu ;

5. Faire sentir combien l'honneur, la bonne conscience et la religion sont au-dessus des plaisirs grossiers ;

6. Faire mépriser, par l'exemple de tant de martyrs, et d'autres premiers chrétiens de toute condition et de tout âge, ce qui appartient au corps, à la vie matérielle ;

7. Leur peindre la gloire céleste telle que saint Jean nous la représente : les larmes de tout œil essuyées, plus de mort, plus de douleurs ni de cris ; les gémissements s'enfuient, les maux seront passés ; une joie éternelle sera sur la tête des bienheureux comme les eaux sont sur la tête d'un homme abîmé au fond de la mer ; leur montrer cette glorieuse Jérusalem dont Dieu sera lui-même le soleil pour y former des jours sans fin ; un fleuve de paix, un torrent de délices, une fontaine de vie l'arrosera ; tout y sera or, perles et pierreries ;

8. En concluant que nous ne sommes ici-bas que comme des voyageurs dans une hôtellerie ou sous une tente ; que le corps va périr ; qu'on ne peut retarder que de peu d'années sa corruption ; mais que l'âme s'envolera dans cette céleste patrie si elle doit vivre à jamais de la vie de Dieu.

9. Pour faire mieux entendre les mystères, les actions et les maximes de Jésus-Christ, il faut disposer nos jeunes gens à lire les enseignements divins. Il faudrait donc les préparer de bonne heure à lire l'Évangile, comme on les prépare à recevoir, par la communion, la chair de Jésus-Christ ; il faudrait poser comme le principal fondement, l'autorité de l'Église, épouse du Fils de Dieu et mère de tous les fidèles : c'est elle qu'il faut écouter, parce que le

Saint-Esprit l'éclaire pour nous expliquer les Écritures : on ne peut aller que par elle à Jésus-Christ.

10. Inspirons-leur cette sagesse sobre et tempérée que saint Paul recommande ; prévenons-les d'une horreur salutaire pour toute singularité en matière de religion ; proposons-leur cette perfection céleste, cette merveilleuse discipline qui régnait parmi les premiers chrétiens ; faisons-les soupirer après cette pureté évangélique ; mais éloignons avec un soin extrême toutes les pensées de critique présomptueuse et de réformation indiscrete.

11. Montrons-leur les promesses qui sont faites à l'Église et l'autorité qui lui est donnée dans l'Évangile, la suite de tous les siècles où cette Église a conservé, parmi tant d'attaques et de révolutions, la succession non interrompue des pasteurs et l'uniformité de la doctrine, qui font l'accomplissement manifeste des promesses divines.

12. En posant le fondement de l'humilité, de la soumission et de l'aversion pour toute singularité suspecte, on montrera tout ce qu'il y a de plus parfait dans la loi de Dieu, dans l'institution des sacrements et dans la pratique de l'Église.

13. Inspirons aux enfants le désir de savoir les raisons de toutes les cérémonies et de toutes les paroles qui constituent l'office divin et l'administration des sacrements, et le goût, non des sermons pleins d'ornements vains et affectés, mais de discours sensés et édifiants, comme de bons sermons et des homélies qui leur fassent entendre clairement la lettre de l'Évangile.

14. Inspirons-leur l'amour de la paroisse où le pasteur parle avec bénédiction et avec autorité, si peu qu'il ait de talent et de vertu, et en même temps faisons-leur aimer et

respecter toutes les communautés qui concourent au service de l'Église.

15. Mettons sans cesse devant les yeux des enfants Jésus-Christ, auteur et consommateur de notre foi, le centre de toute religion et notre unique espérance, Jésus-Christ qui descendra sur les nues dans sa majesté, pour faire régner les justes avec lui sur le même trône, et montrons-leur en même temps cette nuit, cette horreur éternelle qui seront le partage des âmes pécheresses.

On le voit, une part assez large est assignée à l'instruction proprement dite. Mais on ne peut méconnaître non plus que le terrain doit avoir été déblayé et préparé convenablement.

§ III. — *L'incrédulité.*

C'est ici le lieu de parler de deux aberrations de l'esprit humain contraires à la foi, ce sont l'*incrédulité* et la *superstition*.

L'incrédulité est la funeste conséquence d'un égarement des idées (l'incrédulité théorique), ou des actions (l'incrédulité pratique).

Personne ne naît incrédule ; très-souvent on le devient pendant le développement des facultés intellectuelles, attendu que bien souvent l'intelligence veut s'élever au-dessus de la raison, au lieu de lui rester soumise, comme il convient à une faculté inférieure (1). La raison, comme nous l'avons prouvé, ne peut jamais être en contradiction avec la foi ; elle est bien plutôt la fille de celle-ci, et ne doit

(1) Nous entendons par *intelligence* la faculté qui conçoit, qui comprend ; par *raison*, celle qui dirige l'homme dans ses jugements.

chercher qu'à exécuter les ordres de sa mère. Que les parents et les instituteurs n'oublient donc jamais le danger que courent leurs enfants et leurs élèves, trop disposés à mettre en doute ce qu'ils ne comprennent pas, et trop enclins à disserter sur des objets au-dessus de leur portée ! Qu'ils ne perdent pas de vue les soins infinis avec lesquels il faut procéder dans ce développement des facultés intellectuelles.

Plus tard, l'homme est exposé à devenir incrédule, lorsque la foi le gêne dans sa mauvaise conduite, et lorsqu'il est contraint de soustraire ses actions aux lumières de la foi qui les condamne. Dans un moment de stupide ivresse, une équipage révolté jette à la mer le pilote expérimenté qui seul sauverait le vaisseau du naufrage ; ainsi, aveuglé par les passions, l'homme jette hors de son cœur ce guide sûr, et se déclare libre et indépendant. Cet état de révolte, l'Écriture le qualifie de *folie*, en s'écriant : « L'insensé seul dit dans son cœur : il n'y a pas de Dieu. »

Cette incrédulité est, en quelque sorte, une ivresse momentanée qui prive l'homme de l'usage de ses facultés. Sans doute, un malfaiteur parviendra à faire taire plus ou moins longtemps sa conscience, mais jamais il n'en étouffera entièrement la voix. L'incrédulité absolue n'existe pas chez l'homme. L'être en apparence le plus incrédule voit briller de temps à autre des éclairs de foi, qui ne font que rendre plus épaisses les ténèbres dans lesquelles ses passions le plongent.

Pour opposer une digue aux ravages que produit l'incrédulité, il importe que les parents eux-mêmes mettent le plus grand soin à accomplir leurs devoirs religieux ; que surtout, à l'âge où les passions commencent à éclore, ils

veillent à ce que leurs enfants assistent avec dévotion aux offices du culte et fréquentent régulièrement, et bien préparés, les saints sacrements ; qu'ils les préservent du contact de compagnons dangereux, qu'ils écartent les mauvais livres, en un mot, tout ce qui pourrait corrompre leur cœur ; car la corruption est la grande source de l'incrédulité.

§ IV. — *La superstition.*

La seconde aberration contraire à la foi, la superstition, est une conséquence de l'imperfection, de l'impuissance de l'intelligence humaine à saisir et à concevoir ce qui n'est pas à sa portée. Dans cette incertitude, l'esprit humain se prend à tous les moyens possibles : il voudrait tout comprendre, tout expliquer, et, aussi incapable de pénétrer les secrets de la nature que de se rendre compte des admirables rapports entre la *cause* et l'*effet*, il est sans cesse exposé à se tromper dans l'assignation des causes ou dans la détermination des effets.

Il n'est rien de plus fâcheux que de voir beaucoup de personnes qui ont de l'esprit et de la piété, ne pouvoir penser à la mort sans frémir ; d'autres pâlisent pour s'être trouvées au nombre de treize à table, pour avoir eu certains songes, pour avoir vu renverser une salière : la crainte de tous ces présages imaginaires est un reste grossier du paganisme : faites-en voir la vanité et le ridicule. Accoutumez les enfants à entendre parler de la mort ; à voir sans se troubler un drap mortuaire, un tombeau ouvert, des malades même qui expirent, et des personnes déjà mortes, si cela peut se faire sans les exposer à un saisissement de frayeur. Il faut que l'homme sache résister à de vaines alarmes ; quand on est chrétien, il n'est pas permis d'être

lâche. L'âme du christianisme, si on peut parler ainsi, est le mépris de cette vie et l'amour de l'autre (1).

Le moyen le plus efficace d'extirper la superstition, c'est de donner des notions claires et précises sur les forces, les lois, les phénomènes de la nature. On verra la superstition disparaître au fur et à mesure que l'homme s'éclairera et que son intelligence se développera. D'ailleurs, en faisant la guerre à cette ivraie envahissante, on agira très-prudemment, afin de ne point, en sarclant le champ, arracher ou blesser les racines de la vraie croyance, de la foi. Nous recommandons d'une manière spéciale aux parents et aux instituteurs de veiller à ce que leurs élèves n'entendent jamais de ces contes ridicules qui, à la longue, ne laissent pas d'égarer le cœur et la tête des enfants. Accoutumez ceux-ci, naturellement trop crédules, à n'admettre pas légèrement certaines histoires sans autorité et à ne pas s'attacher à de certaines pratiques de dévotion qu'un zèle indiscret introduit, sans attendre que l'Église les approuve.

CHAPITRE III.

L'ESPÉRANCE.

L'homme éclairé par la foi possède un trésor précieux, auprès duquel tout le reste de son avoir paraît sans aucune valeur. Otez-lui la foi, et vous l'avez privé de tout, car ce n'est qu'en société de cette dernière qu'on trouve les deux autres génies tutélaires de l'humanité, l'*espérance* et la *charité*. Au moyen de la foi, l'éducation introduit dans le cœur

(1) Fénelon . . .

des élèves ses deux inséparables compagnes, et, à mesure qu'elle fait naître et qu'elle fortifie la foi, elle provoque et affermit l'espérance et la charité. Mais, si ces trois vertus ont la même origine, leurs manifestations et leurs effets sont distincts. Toutes trois sont des plantes célestes nées et cultivées sur le même terrain ; mais elles sont différentes sous le rapport de l'essence et de la forme.

L'espérance est la ferme conviction, la confiance inébranlable et inaltérable en la toute-puissance, la sagesse, la bonté et la justice de Dieu, dans toutes les conditions de la vie. Cette confiance a pour base l'idée suivante : Dieu est notre père et il a pitié de toutes ses créatures. Tous les yeux sont dirigés sur lui, et il remplit de bénédiction tout ce qui vit.

La situation précaire de l'homme et l'assistance qui lui est accordée d'en haut lui donnent d'abord le sentiment de confiance, c'est à dire l'assurance que Dieu ne l'abandonnera point dans le besoin.

La confiance suppose donc, chez celui qui a ce sentiment, un besoin, une nécessité, un embarras, et, chez celui dans lequel on a mis sa confiance, une faculté, une puissance de secourir, jointe à la volonté d'aider. Il s'ensuit que la confiance n'est autre chose que l'espoir d'obtenir du secours de quelqu'un qui est à même de secourir et qui en a la volonté. Si on ajoute à cette confiance une certaine satisfaction, on l'appelle espérance. Or l'espérance est l'attente joyeuse et certaine d'un bien, bien qui satisfait à nos besoins et qui est en opposition avec tout ce qui peut détruire ou troubler notre bien-être, notre tranquillité, notre contentement, notre bonheur.

L'espérance chrétienne consiste spécialement à attendre,

de Dieu, avec une ferme confiance, le bonheur éternel et les moyens de l'obtenir, à cause de la promesse qu'il nous a faite. Nous péchons contre l'espérance lorsque, effrayés par le nombre ou la grandeur de nos offenses, nous désespérons d'en obtenir le pardon, ou que, découragés par la difficulté du salut, nous nous persuadons faussement qu'il nous est impossible ; ou lorsque, au contraire, présumant trop de la bonté de Dieu, nous croyons pouvoir obtenir sans pénitence, et par nos seules forces, le pardon de nos fautes.

La bonté de Dieu étant inépuisable, nous y pouvons toujours trouver un nouveau motif de confiance ; et si bas qu'il soit tombé par ses crimes, l'homme peut toujours, par une vraie pénitence, s'élever jusqu'à la plus haute sainteté : car Dieu nous dit dans l'Écriture, par son prophète Isaïe, (chap. I. v. 18) que les péchés de l'impie, fussent-ils rouges comme l'écarlate, deviendront, s'il se convertit, blancs comme la neige.

§ I^{er}. — *Comment l'espérance naît dans l'enfant.*

On déduira facilement de ce qui précède comment l'espérance naît dans notre cœur. Le petit enfant dépend absolument des soins de ses parents ; abandonné à ses propres forces, ou plutôt à sa faiblesse, il n'est rien, il ne possède absolument rien. Quoique pendant assez longtemps il ne soit pas à même d'apprécier les attentions et les soins dont il est l'objet, il ne tarde pas à reconnaître que ce sont ses parents qui toujours s'empressent de satisfaire à ses besoins.

Voyez le nourrisson attaché au sein maternel. Dès qu'il est rassasié, il dirige vers sa mère des regards joyeux, comme s'il voulait lui témoigner sa gratitude. Ce sentiment, confus d'abord, se développe par degrés. Avec la somme

de bienfaits reçus, s'accroît la satisfaction de l'enfant, le sentiment de ce que les parents font pour lui, la reconnaissance enfin. A ses yeux, ses parents apparaissent puissants et bons : puissants pour l'aider en toute circonstance ; bons, pour veiller à la satisfaction de ses moindres besoins. A mesure que l'enfant apprend à connaître Dieu, ce père infiniment puissant et infiniment bon, il est porté à placer en lui sa principale confiance, et de cette manière naît dans son cœur l'espérance de le posséder un jour.

§ II. — *Comment il faut fortifier l'espérance.*

Nous avons, dans les paragraphes précédents, démontré, d'une manière générale, comment l'enfant peut être conduit à Dieu, et comment il doit diriger sa confiance vers Dieu. Dans ce paragraphe-ci nous nous proposons d'indiquer d'une manière spéciale comment il faut éveiller et fortifier l'espérance. Tout ce qui peut provoquer dans l'esprit et dans le cœur de l'enfant cette pensée : *Dieu est père, — il est mon père, — il est le père de tous les hommes ;* tout ce qui est propre enfin à lui apprendre que nous dépendons d'une puissance supérieure, que nous avons besoin d'une bénédiction divine, tout cela, disons-nous, doit éveiller et fortifier l'espérance. L'éducation prépare ainsi le terrain et dispose le cœur de l'enfant à recevoir bientôt les vérités consolantes que la religion catholique renferme en abondance.

Pour bien ouvrir son âme aux instructions religieuses, l'homme doit avoir éprouvé combien le Seigneur aime les siens. De même, si l'on veut développer l'espérance dans le tendre-cœur de l'enfant, il faut lui faire comprendre toute la bonté de Dieu. Or la vie de famille en fournit sans cesse l'occasion, tant à propos des peines qu'à propos des plaisirs.

Si, par exemple, en présence d'un événement quelconque, bon ou mauvais, les parents manifestent une confiance inaltérable en Dieu et dans ses augustes décrets, cette confiance se communiquera aux enfants, se gravera dans leurs cœurs, s'y inoculera pour ainsi dire. Il faut les encourager, les exciter à accepter avec confiance, avec dévouement, la destinée qui leur est faite, à subir patiemment les fatigues, à supporter avec fermeté les travaux et les peines de la vie terrestre, après laquelle les bons seront appelés à jouir de la paix éternelle.

N'oublions pas, avant d'abandonner ce sujet si important, de dire encore que, pour fortifier cette confiance filiale en Dieu, l'éducation doit veiller surtout à la conservation de l'innocence. Là est la source du véritable courage, de ce courage qui ne redoute qu'une seule chose : *déplaire à Dieu*. Là est la source de cette noble fierté, qui nous préserve de toute lâcheté et de toute bassesse. Cette crainte de déplaire à Dieu est seule compatible avec l'espérance chrétienne. Toute autre crainte, tout orgueil de nature différente, étouffent cette vertu dans le cœur et en arrachent les dernières racines. De même que la plupart des plantes vénéneuses croissent dans l'ombre, de même se développent dans les replis obscurs d'un cœur vicieux la méfiance, la pusillanimité, la peur, l'inquiétude, la mélancolie, et enfin le désespoir, ainsi que la légèreté, l'orgueil, l'insolence, la témérité (quand ils ne sont pas les indices d'une constitution malade), toutes choses que l'on peut considérer en même temps comme les dégénéralions de l'espérance (1).

(1) Nous avons démontré dans ce qui précède comment il faut traiter les enfants assujettis à l'un ou à l'autre de ces effets moraux.

CHAPITRE IV.

LA CHARITÉ.

La base fondamentale de toute éducation, c'est l'affection, c'est l'amour. Tous les efforts, toutes les ressources, tous les moyens à employer pour élever un enfant, doivent découler de cette source, et n'ont de valeur que pour autant qu'ils ont l'amour pour motif et pour but.

De même que toute éducation a pour point de départ l'amour, qu'elle est dirigée par l'amour, de même elle ne peut trouver sa récompense que dans l'amour.

La sévérité et le zèle que l'on emploie dans l'éducation ne peuvent être qu'une sévérité et un zèle d'amour ; lorsqu'elle se montre compatissante et charitable, ce ne peut être que par amour. Comme, au printemps, la douce influence du zéphyr ranime la nature entière, comme la végétation renaît et s'épanouit à la chaleur du soleil, à l'action de la pluie, de la rosée, de l'air, ainsi l'enfant se développe aux rayons bienfaisants de l'amour maternel.

Déjà le petit enfant manifeste ses sentiments d'affection en regardant avec un doux sourire sa mère qui le nourrit et qui lui prodigue ses caresses. Aussitôt qu'il est en état d'agiter ses petites mains, il les tend vers sa mère, pour lui prouver son amour par des manifestations de reconnaissance et de confiance. Les gracieuses démonstrations de l'enfant envers tout ce qui lui plaît sont le premier germe visible de son amour naissant.

Bientôt ce germe se développe, et produit un penchant à la sociabilité, qui se fortifie de plus en plus par les sen-

timents multipliés, car tout le monde s'approche de lui pour l'embrasser et pour écarter de lui tout ce qui pourrait provoquer son plus léger mécontentement. Quoiqu'il ne possède rien encore, et quoiqu'il doive à la bonté d'autrui tout ce qu'il a, il se montre pourtant déjà généreux en partageant ce qu'il vient de recevoir ; il est en quelque sorte bienveillant et bienfaisant. Il est heureux si on lui fournit l'occasion d'aller chercher quelque objet pour papa ou pour maman ; il se montre joyeux de rendre quelque petit service. Le mot *aimable*, sur lequel il avait déjà appris à fixer son attention sans le comprendre, acquiert de plus en plus de l'importance à mesure qu'il y attache une signification plus précise. De cette attention sur ce que l'on dit, naîtra bientôt le désir d'obéir, et c'est ainsi que cet amour développe chez l'enfant toutes les qualités et toutes les vertus qui le rendent bon et aimable : la gaieté, l'attention, la bienveillance, la bienfaisance, la bonté du cœur, l'activité, la complaisance et l'obéissance. La maison paternelle et le cercle de ses compagnons de jeux deviennent bientôt un terrain trop étroit pour l'exercice de ses sentiments ardents. De même qu'il désire d'être loué, aimé et estimé de tout le monde, de même il désire étendre son estime, son affection à tout ce qui l'environne, Mais c'est en vain : il est certains objets qu'il ne peut entourer de sa bienveillance, parce que, au lieu de se montrer parfaits, ils se présentent sous un aspect tout contraire, et refoulent les sentiments d'affection au fond de son cœur.

Heureux alors si, guidé par des parents sages et pieux, il trouve l'objet digne de tout amour, DIEU ! Il dirige à l'instant son cœur vers l'Être suprême. Son amour filial

devient un amour chrétien, qui consiste à *aimer Dieu par-dessus tout et notre prochain comme nous-mêmes pour l'amour de Dieu*. « Il n'y a ni persécution, ni glaive, ni famine, ni prospérité, ni adversité qui puisse le séparer de l'amour de son Dieu ; et si, par une suite de la fragilité humaine, il lui arrive de commettre quelque péché, il en ressent la plus vive douleur, et rien ne peut le consoler que le pardon de sa faute et sa réconciliation avec Dieu. Il aime à se rappeler ses bienfaits, à s'entretenir avec lui dans la prière ; il ne se plaît qu'à méditer ses merveilles, qu'à rappeler sa présence, qu'à marcher sous ses yeux ; il soupire après lui comme le cerf altéré après les eaux des fontaines ; il n'a de goût et d'ardeur que pour les choses qui plaisent à Dieu ; il ne souffre pas que rien en soi, ni les pensées de son esprit, ni les affections de son cœur, ni l'empire de ses sens, le détournent jamais de son service et de son culte ; il a en horreur tout ce qui lui déplaît. »

Comment il faut faire naître la charité.

« La foi sans la charité, dit l'Écriture, est un airain sonnante ou une cymbale retentissante. » La charité est la plus parfaite de toutes les vertus théologiques : car, dans le ciel, où l'homme n'aura plus besoin de croire, puisqu'il verra Dieu face à face, ni d'espérer, puisqu'il le possédera sans crainte de jamais le perdre, la charité restera, et toute notre occupation et tout notre bonheur seront d'aimer Dieu ; de sorte qu'on peut dire que la charité est en quelque sorte une jouissance anticipée du bonheur céleste, un essor vers le ciel.

De ce que nous venons de dire par rapport à l'essence, à la valeur et aux manifestations de la charité, découle naturellement la manière de la faire naître dans le cœur de l'enfant. Comme l'enfant apprend à aimer ses parents pour les bienfaits qu'ils lui prodiguent, les parents doivent lui faire voir sans cesse les bienfaits dont Dieu le comble chaque jour, et de cette manière ils lui apprendront à aimer Dieu. L'enfant qui aime ses parents, leur obéit ; celui qui aime Dieu, observe ses commandements. Dieu n'exclut personne de son amour ; il pourvoit aux besoins de tous, du père, de la mère, des domestiques, des voisins, du pauvre, du riche, etc. Celui qui aime véritablement Dieu, n'exclura personne de son amour ; il cherchera, au contraire, à entrer dans les vues de Dieu, à imiter Dieu, en faisant du bien, surtout à ceux qui sont dans le besoin ; ainsi on développera son amour pour son prochain et en particulier pour les pauvres. On fera naître en lui le désir d'imiter le Christ qui, lorsqu'il a vécu parmi les hommes, s'est attendri sur leurs misères et en a eu pitié ; qui a éclairé les aveugles, redressé les boiteux, fait entendre les sourds, guéri les malades, rassasié ceux qui avaient faim, délivré les possédés, rendu la vie aux morts, et la lumière à ceux qui étaient assis dans les ténèbres ; qui a ramené les brebis égarées, et les pécheurs à la pénitence ; qui a versé des larmes, qui a parlé avec force, qui s'est excédé de fatigues, qui a accueilli tout le monde avec empressement et avec bonté. On inspirera à l'enfant l'amour de ses frères en lui montrant comme Notre-Seigneur a pleuré avec la veuve de Naïm, a frémi avec les sœurs de Lazare ; que c'était son amour qui changea l'eau en vin aux noces de Cana, et qui opéra la pêche miraculeuse sur la mer de

Tibériade ; que c'est par amour qu'il a versé des larmes amères sur les malheurs de Jérusalem et qu'il a institué le sacrement de son corps pour la nourriture des âmes ; que c'est par amour qu'il a donné le baiser au traître Judas, et qu'il regarda Pierre au moment de sa chute, par amour qu'il pria sur la croix pour ses propres bourreaux ; enfin que c'est par amour qu'il a consommé son sacrifice pour le salut des hommes.

De cette manière on lui apprendra à aimer son prochain pour l'amour de Dieu, et on aura fait naître en lui la charité chrétienne ; on lui aura appris cet amour qui résume, pour ainsi dire, toute la vertu de l'homme, et qui fait partie essentielle de l'amour que nous devons à Dieu. C'est ce qui résulte de plusieurs endroits sublimes des livres saints, et particulièrement de celui-ci :

« Le roi dira à ceux qui seront à sa droite : Venez, ô bénis de mon Père, posséder le royaume qui vous est préparé depuis la création du monde. J'ai eu faim, et vous m'avez donné à manger ; j'ai eu soif, et vous m'avez donné à boire ; j'ai été sans asile, et vous m'avez accueilli ; nu, et vous m'avez couvert ; malade, et vous m'avez visité ; prisonnier, et vous êtes venus à moi. Alors, les justes lui répondront : Seigneur, quand est-ce donc que nous vous avons vu ayant faim, et que nous vous avons nourri ? ayant soif, et que nous vous avons donné à boire ? sans asile, et que nous vous avons accueilli ? nu, et que nous vous avons couvert ? malade ou captif, et que nous sommes allés à vous ? — Et le roi, répondant, leur dira : En vérité, je vous le dis : chaque fois que vous faites ces choses pour un de mes frères, quelque petit que soit le sacrifice, c'est à moi que vous le faites. »

De cette manière, on lui aura fait comprendre le premier et le plus grand commandement, qui, suivant les paroles du divin Sauveur, résume en lui toute la loi et tous les prophètes : « *Aimer Dieu de tout son cœur, de toute son âme et de toutes ses forces, et son prochain comme soi-même.* »

ÉDUCATION NATIONALE.

CHAPITRE UNIQUE.

DE L'AMOUR DE LA PATRIE.

Le développement du sentiment de nationalité mérite, sans contredit, l'attention spéciale de tous ceux qui ont reçu la mission de faire l'éducation de la génération naissante. L'individu doit, à ce point de vue, être considéré comme appartenant à une nation déterminée, comme partie d'un tout dans lequel il se confond ; par conséquent, il ne faut pas se borner à faire de lui un *homme*, mais aussi un *citoyen*, un *chrétien*, qui ait le vif désir de contribuer par tous les moyens au bien-être de cette société dont il fait partie, et qui soit prêt à sacrifier son intérêt personnel pour le bonheur général. « Si je savais quelque chose qui me fût utile et qui fût préjudiciable à ma famille, je le rejetterais de mon esprit ; si je savais quelque chose qui fût utile à ma famille et qui nuisît à mon pays, je le regarderais comme crime (1). » Avant d'aller plus loin, nous nous demanderons ce qu'on entend par *amour de la patrie*.

(1) Montesquieu.

C'est l'attachement naturel, développé par l'éducation et l'instruction, au *peuple* auquel nous appartenons et dont nous sommes l'un des membres ; au *pays*, qui est le séjour de ce peuple, l'endroit où il s'est donné, par ses lois et ses institutions, une forme extérieure qui le caractérise et avec laquelle il est intimement confondu ; au pays, qui est le lieu de notre naissance et par conséquent notre patrie naturelle, le théâtre de notre existence. L'amour pour la patrie est l'intermédiaire entre l'amour pour le sol natal et l'amour de l'humanité. Celui-là se développe par instinct, tandis que celui-ci est le fruit d'une bonne éducation. On aime le pays natal, non parce que c'est la plus belle, la meilleure contrée du monde, mais parce que c'est *la patrie*. Tout en reconnaissant les avantages que peut offrir maint autre pays, on préfère toujours sa patrie moins riche, moins brillante. Un enfant du désert, transplanté dans la plus florissante contrée, aspire à revoir son aride berceau. Cet attachement au sol où l'on naquit est inné à l'homme. En grandissant, cet amour se développe, s'étend sur le pays tout entier et devient *l'amour pour la patrie*, c'est-à-dire l'amour de tout ce qui appartient au même peuple, de ce qui a les mêmes institutions, les mêmes mœurs, de tout ce qui parle la même langue.

« La patrie, ce n'est pas seulement votre plaine ou votre coteau, la flèche de votre clocher ou la fumée de vos cheminées qui monte dans l'air, ou la cime de vos arbres, ou les chansons monotones de vos pères ; la patrie, c'est ce qui parle notre langue, c'est ce qui fait battre nos cœurs, c'est l'unité de notre territoire et de notre indépendance, c'est la gloire de nos pères, c'est la grandeur de la

liberté; la patrie, c'est l'azur de notre ciel, c'est le doux soleil qui nous éclaire, les beaux fleuves qui nous arrosent, les forêts qui nous ombragent et les terres fertiles qui s'étendent sous nos pas; la patrie, c'est tous nos concitoyens, grands ou petits, riches ou pauvres; la patrie, c'est la nation que vous devez aimer, honorer, servir et défendre de toutes les facultés de votre intelligence, de toutes les forces de vos bras, de toute l'énergie, de tout l'amour de votre âme (1). »

Mais, nous dira-t-on, si ce sentiment de nationalité est naturel à l'homme, il est inutile de recourir à l'éducation pour le développer. Nous répondrons qu'en premier lieu, l'intervention de l'éducation est nécessaire pour prévenir le développement de cette idée fautive, masquine, étroite, de nationalité exclusive, qui se manifeste, malheureusement trop souvent, par une aversion déraisonnable contre tout ce qui n'est pas du même pays.

Le devoir de l'éducation est de veiller à ce que ce sentiment de patriotisme ne dégénère pas en *haine* et en *intolérance* envers d'autres peuples et d'autres contrées.

« L'amour de la patrie, qu'il embrasse un vaste pays ou ne s'adresse qu'à une petite contrée, est toujours un sentiment noble. Il n'est pas de fraction de peuple qui n'ait ses gloires à elle : des princes qui lui ont donné une puissance relative, plus ou moins considérable; — de mémorables faits historiques; — d'utiles institutions; — des villes importantes; — quelque trait distinctif qui honore son caractère; — des hommes illustres par leur courage, renommés

(1) Cormenin, *Entretiens de village*.

dans la politique, dans les arts et dans les sciences. Chacun trouve en tout ceci de bonnes raisons pour aimer de préférence la province, la ville, le hameau où il est né. — Mais prenons garde que dans le cercle le plus étendu de ses prédilections, comme dans le plus restreint, l'amour de la patrie ne nous rende *sottement fiers* d'être nés dans tel ou tel lieu, et n'excite en nous une haine coupable contre les autres provinces, contre les autres nations. Ce patriotisme illibéral, hautain et envieux, n'est plus une vertu, mais un *vice* (1). »

Comment révoquer en doute l'efficacité de l'éducation pour développer et fortifier l'amour de la patrie, quand on voit tant d'égoïstes, tant d'indifférents aux intérêts publics, au bien-être de la patrie en général ?

Nous allons résumer en quelques lignes les moyens les plus propres à faire naître et à développer dans le cœur de l'enfant l'amour de la patrie et l'esprit public. Ces moyens sont au nombre de deux : 1° l'éducation et 2° l'instruction.

Voici maintenant comment il faut employer ces deux moyens, appelés à se prêter un mutuel appui. L'éducation convenablement dirigée contribue puissamment à faire atteindre le but. Qu'est-ce, en effet, que le véritable perfectionnement du cœur et de l'esprit, sinon l'appréciation exacte, la connaissance parfaite de son être, de son peu de valeur, de son ignorance, de sa faiblesse ? L'homme, parvenu à ce haut degré de perfectionnement intellectuel et moral, apprécie toute son impuissance, et sent dès lors

(1) Silvio Pellico, *des Devoirs des hommes*.

la nécessité d'y suppléer par la coopération d'autrui. Plus il a acquis d'instruction, mieux il sera à même de comprendre ce qui manque à chaque individu pris isolément. L'amour seul peut rétablir l'équilibre, en donnant d'un côté ce qu'il prend de l'autre. Plus l'homme sera instruit, plus son horizon sera étendu, plus il comprendra que le bien-être individuel ne peut exister que par la prospérité de tous, de l'ensemble, et qu'il faut placer le bien-être général au-dessus de celui de l'individu, du particulier. Voici donc la première règle à suivre : Donnez à l'instruction une forme telle qu'elle développe réellement le *cœur* et l'*esprit* dans toute la force du terme, et à mesure que vous réaliserez cette œuvre, vous poserez les bases solides d'un ardent amour de la patrie et d'un sage esprit public. Mais ne nous bornons pas à considérer d'une manière aussi générale l'instruction, comme moyen efficace pour attacher les jeunes gens à leur pays ; examinons les moyens spéciaux par lesquels l'instruction parvient à faire naître et à développer ces vertus dans le cœur de l'enfant.

L'objet par excellence et qui par conséquent parmi les branches d'enseignement mérite d'être placé en première ligne, c'est *l'enseignement de la religion*, qui au premier abord ne paraît avoir rien de commun avec la patrie terrestre ; mais c'est une erreur, car un des points les plus admirables de la religion chrétienne, c'est que non-seulement elle admet la nationalité dans ses rapports avec la société entière et sous des formes diverses comme un point moral, mais qu'aussi elle cultive et développe cette vertu en la glorifiant de la consécration divine. Le Christ lui-même ne nous ordonne-t-il pas d'aimer notre prochain

comme nous-mêmes, de lui faire tout ce que nous voudrions qu'on nous fit, de sacrifier notre vie pour nos frères? Les fondements de tout amour pour la patrie et le rang qu'il doit occuper par rapport à l'amour pour l'humanité étant posés, l'idéal d'un véritable amour pour la patrie nous est encore donné dans la personne même du Christ, qui nous a montré d'une manière admirable comment le chrétien doit aimer son pays, sans cet esprit étroit et exclusif des nationalités antiques. Pour son peuple, pour ses frères, il sacrifiait tout, il souffrait tout, il versait des larmes sur les malheurs qui les menaçaient dans l'avenir. D'un autre côté, il s'élevait au-dessus de ces limites étroites, en ce qui concerne le sentiment de nationalité, en appelant à lui, à son cœur d'amour, tout le monde, le monde entier, et il montre par là quelle doit être chez le chrétien la liaison entre l'élément national et celui de l'humanité, entre l'amour pour la patrie et l'amour pour le monde entier. Le christianisme enseigne entre autres à ses fidèles le devoir d'aimer son pays et d'être pénétré de l'esprit public par des principes tout spéciaux. En effet, il désigne les rapports entre le prince et son peuple comme réglés par la loi de Dieu, les droits et les devoirs de l'un et de l'autre comme établis et sanctifiés par Dieu; il exhorte ses fidèles à remplir consciencieusement tous les devoirs que leur imposent la patrie terrestre et le bien-être général; et enfin à ne pas se relâcher d'adresser à la divine Providence des prières pour la terre nationale, pour son prince et pour le peuple entier. Et quelle manière abondante et instructive ne trouvons-nous pas dans l'histoire sainte et surtout dans celle de l'Ancien Testament! Là, nous rencontrons une suite de modèles en fait de

patriotisme et d'hommes qui se sont sacrifiés pour le bien-être général. Que l'on songe seulement à ces grands hommes depuis Moïse jusqu'aux Macchabées, et même jusqu'à saint Jean-Baptiste, et l'on trouvera dans toute cette histoire les exemples les plus frappants du patriotisme et de l'esprit national. Les matériaux y abondent, pour un instituteur capable de les mettre à profit, pour faire naître dans le cœur de la jeunesse l'attachement inviolable à son pays et à ses institutions.

Un second moyen de parvenir à notre but, c'est *l'enseignement de la géographie nationale et de l'histoire du pays*. Aujourd'hui, on ne conteste pas la nécessité d'introduire ces branches dans l'enseignement primaire. C'est une chose généralement admise, que la connaissance du sol natal, de son industrie, de son commerce, de son histoire, etc., c'est un des moyens les plus efficaces pour développer chez l'enfant le sentiment de la nationalité. Quoique nous ayons déjà donné dans le cours de cet ouvrage le développement que comporte la marche à suivre dans cette branche d'enseignement, nous croyons, sans dévier de notre plan, pouvoir récapituler ici brièvement les principaux points qui doivent fixer l'attention du maître pour atteindre au but proposé.

Il faut avoir principalement recours aux exercices par intuition : conduire l'enfant dans les environs de son lieu natal, le familiariser avec les institutions communales, lui faire apprécier les bienfaits qui en découlent pour chaque membre de la communauté, les devoirs qui sont imposés à chacun, etc. Si les circonstances permettent de conduire l'enfant hors de ces limites restreintes pour lui montrer un ensemble plus étendu, la patrie, dont sa con-

trée natale est une partie, quelles occasions favorables pour extirper en lui sa tendance à l'égoïsme, la source principale de la dépravation !

En lui indiquant les institutions et les rapports entre elles, l'utilité d'une administration régulière de l'Église et de l'État, les droits dont les citoyens jouissent et les devoirs que chacun a à remplir pour maintenir l'ordre et la prospérité générale, on ne peut que vivifier les sentiments patriotiques.

Des narrations, des récits de traits de patriotisme, de générosité, d'héroïsme, exposés d'une manière intelligible pour les enfants, sont d'autres éléments propres à animer l'enseignement et à le rendre plus fructueux pour notre but.

« Animez les élèves par le tableau vivant et vrai de tout ce que notre nation a fait de grand et d'héroïque dans tous les temps. Faites parler les faits, sans faire vous-mêmes des apologies ; citez les noms des grands hommes, en indiquant ce qu'ils ont fait, sans beaucoup d'explications. L'histoire et les biographies seront les sources où les instituteurs iront puiser. Il faut souvent rafraîchir dans la mémoire des enfants les souvenirs de ces héros pour qui la patrie et la liberté étaient plus que la vie. Les événements nous ont appris que les nations modernes ne sont pas plus sourdes aux cris de la patrie que ne l'étaient les Grecs et les Romains. Parcourez les fastes de l'histoire, et vous trouverez plus d'une mère qui, à la vue de son fils courageusement mort pour son pays, s'est écriée : « C'est pour cela que je lui avais donné la vie, » ou qui, en cas contraire, a flétri sa lâcheté de ces terribles paroles : « Et toi, mon fils, tu as pu survivre à tes frères ! » Vous y trou-

verez des pères prêts à donner le sang de leur dernier fils pour la défense de la patrie ; ou des fiancées, exigeant, comme prix de leur main, la victoire ou la mort. Conduisez vos enfants devant les monuments érigés à la mémoire de ceux qui sont morts au champ d'honneur ; et à côté de l'amour de tout ce qui est bon et beau, vous éveillerez aussi l'enthousiasme pour la patrie (1). »

Nous ne pouvons nous abstenir de dire encore que nous sommes loin de partager l'opinion de ceux qui ne voient dans cette partie que des noms propres et des dates. Il faut, au contraire, suivre une marche qui permette à l'enfant d'acquérir les notions relatives au développement du peuple dont il fait partie et à la famille royale qui gouverne ce peuple. Il s'agit de montrer et de prouver à l'enfant que non-seulement les personnes qui occupent une place distinguée dans l'administration du pays sont à même de faire du bien et de se rendre utiles à leur patrie, mais que chaque citoyen dans sa sphère est à même de manifester son patriotisme et de travailler au bien-être commun, et que le pays ne peut prospérer qu'à condition que chaque citoyen individuellement, sans distinction d'état ni de fortune, s'impose le devoir de contribuer, selon ses facultés, à l'œuvre commune. Nous signalerons encore les *fêtes* et les *chants nationaux* comme propres à exercer une influence salutaire sur le cœur et le caractère. Non-seulement ces derniers contribuent à récréer l'enfant pendant sa vie scolaire, mais ils lui laissent encore un souvenir bien agréable, qui le suit longtemps après cette époque. Il faut que la jeunesse montre du respect pour les créations de

(1) Cormenin.

nos ancêtres, qu'elle soit pénétrée d'une certaine piété pour leurs institutions et leurs fondations. Comme un enfant bien élevé respecte la vieillesse, de même devons-nous reconnaître dans les institutions un caractère digne de notre vénération ; ce qui durant des siècles a été l'objet de la vénération, a droit d'être respecté. Silvio Pellico, dans son excellent livre cité plus haut, dit à ce sujet : « Portons un respect filial à tous les hommes qui ont mérité de la patrie ou de l'humanité. Sacrés soient à nos yeux leurs écrits, leurs images, leurs tombes ! Et lorsque nous considérons les siècles passés et les restes de barbarie qu'ils nous ont légués ; lorsque nous déplorons beaucoup de maux présents, et qu'ils nous apparaissent comme la conséquence des passions et des erreurs des âges écoulés, ne cédonspas à la tentation de blâmer nos pères. Faisons-nous conscience d'être pieux dans nos jugements sur eux. Ils entreprenaient des guerres que maintenant nous déplorons ; mais n'avaient-ils pas leur excuse dans la nécessité ou dans d'innocentes illusions, qu'à la distance où nous sommes nous ne pouvons apprécier ? Ils eurent recours à des interventions étrangères qui tournèrent à mal ; mais n'avaient-ils pas encore leur justification dans la nécessité ou dans les illusions innocentes ? Ils fondèrent des institutions qui nous déplaisent, mais est-il vrai qu'elles ne convinssent pas à leur temps ? qu'elles ne fussent pas la meilleure combinaison de la sagesse humaine avec les éléments sociaux que leur donnait l'époque ?

La critique doit se montrer éclairée, mais non cruelle à l'égard des aïeux ; elle ne doit ni les calomnier, ni refuser dédaigneusement son respect à ceux qui ne peuvent sortir du tombeau et vous dire : « La raison de notre conduite,

la voici. » Il va de soi que le respect pour les morts ne doit pas entraver le progrès. Les morts n'ont pas le droit de faire la loi aux vivants. Ce n'est pas par respect pour le passé que l'on doit ajourner des réformes utiles, réformes que réclame la prospérité du présent et des générations futures. La vie consiste dans le progrès, dans un développement continu.

Si l'on admet cette vérité individuellement, à plus forte raison faut-il l'admettre pour toute une nation. Donc celui qui s'isole, qui n'avance pas avec ce qui est national, qui reste stationnaire, n'est pas un membre vivant de sa nation.

Si l'on saisit ensuite la moindre occasion pour habituer l'enfant à l'exercice des devoirs religieux, à l'ordre, à l'exactitude, à la régularité, à l'application, à l'obéissance, à la fidélité, à la générosité, à la probité, et qu'on ne se lasse point d'arracher de son jeune cœur le poison de l'égoïsme, de l'envie, de la jalousie, de l'amour-propre, de la calomnie; si, en outre, les parents et les instituteurs se montrent toujours disposés à s'associer au bonheur et aux misères de la patrie, il ne peut manquer de sortir de semblables familles, de semblables écoles, des citoyens qui prendront à cœur la prospérité du pays, qui, dans le malheur comme dans le bonheur, en seront les appuis les plus précieux, qui supporteront courageusement tous les sacrifices pour la gloire de la patrie, et dans le cœur desquels seront inscrites à jamais ces paroles : « L'UNION FAIT LA FORCE. »

Aula
es mat
dispens
maître
possède
pas non
faut
méthod
er et l
signer
actes
pas as
bit au
et que
de cett
at, c'e
la scie
princip

DEUXIÈME PARTIE.

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE.

CHAPITRE PREMIER.

PÉDAGOGIE. — DIDACTIQUE. — MÉTHODOLOGIE.

Autant il importe à un instituteur de posséder à fond les matières qu'il est appelé à enseigner, autant il est indispensable qu'il ait à sa disposition les moyens de transmettre ce qu'il sait. Mais s'il ne doit pas se borner à posséder des connaissances superficielles, il ne lui suffit pas non plus d'avoir étudié théoriquement les méthodes; il faut encore qu'il se soit bien exercé à la pratique. La méthodologie enseigne, à la vérité, les principes à observer et les règles à suivre dans chacune des branches d'enseignement, afin de communiquer aux enfants des notions exactes sur les matières plus ou moins utiles; mais ce n'est pas assez pour un instituteur de posséder ces règles, il doit aussi savoir sur quelle base sont fondés les principes et quel est le but vers lequel on tend. Il doit être pénétré de cette conviction que l'unique moyen d'obtenir un résultat, c'est de se conformer strictement aux lois constituant la science que nous appelons la *Méthodologie*. Tous les principes, toutes les règles que l'on applique dans l'ensei-

•

nement primaire sont appropriés à la nature de l'esprit humain. Ces principes sont en rapport non-seulement avec les dispositions naturelles de l'enfant, mais aussi avec les moyens que l'on met en œuvre pour développer ses facultés. On ne peut donc en aucune façon s'écarter de ces principes. Si l'on perd de vue ces bases fondamentales, il est impossible d'atteindre le but de l'instruction et de l'éducation.

La nature de l'esprit est la même chez tous les hommes, et ceux-ci ne diffèrent entre eux que par une dose plus ou moins forte d'activité ; les règles de l'éducation et de l'instruction, basées sur la nature humaine, sont donc invariables et les mêmes pour tous.

L'ensemble de ces principes et des lois fondées sur ces principes constitue la science que nous désignons par le mot d'origine grecque : *Pédagogie*, c'est-à-dire art de conduire les enfants.

La pédagogie se partage en deux parties principales : la science et l'art.

La première s'occupe de la recherche des règles, de leurs modifications, de leur coordination : c'est la *théorie*. - La seconde s'occupe de l'application de ces règles : c'est la *pratique*.

La pédagogie se présente donc sous deux faces différentes : la partie scientifique et la partie technique.

L'expérience l'a prouvé, il est bien plus facile de parvenir à un certain degré de perfectionnement dans la partie appelée *science*, que dans celle que nous nommons *art*. Il ne s'ensuit nullement que l'on puisse, sans aucune connaissance de la première, obtenir un plein succès dans la seconde : l'une est intimement liée à l'autre.

Les praticiens qui sont complètement étrangers à la théorie marchent à tâtons dans le champ de l'éducation ; ils obéissent à une sorte d'impulsion aveugle dont ils ne peuvent se rendre compte.

L'instituteur primaire qui voudra s'acquitter dignement de la mission à laquelle il s'est voué devra donc se familiariser avec l'ensemble de la pédagogie.

Pour arriver convenablement à l'éducation, le moyen le plus efficace c'est l'instruction.

L'éducation et l'instruction sont en rapport intime et doivent marcher de pair.

Pour réussir, l'instruction doit être donnée avec ordre, systématiquement. Celui qui a la mission d'instruire doit en avoir étudié les principes, les règles et les lois. La science qui réunit ou combine ces règles et ces principes s'appelle *didactique*.

La didactique est une partie de la pédagogie ; comme celle-ci, elle se partage en science et en art.

Le succès dans l'enseignement est subordonné à l'emploi de procédés particuliers que l'on désigne sous le nom de *méthode*.

La science qui énumère ces différents procédés, les examine, les apprécie, les condamne ou les approuve, s'appelle la *méthodique*, ou la *methodologie*.

Celle-ci se divise en *methodologie générale*, et en *methodologie spéciale* : la première se borne à signaler d'une manière générale les différents procédés employés dans l'enseignement ; la seconde détermine la marche à suivre dans chacune des branches d'enseignement.

CHAPITRE II.

PRINCIPES DIDACTIQUES LES PLUS IMPORTANTS.

Les règles, les principes, les axiomes dont l'observation est nécessaire dans un enseignement quelconque ne sont nullement arbitraires; ils sont essentiellement fondés sur la nature de l'homme, et ils ont les rapports les plus intimes avec son développement intellectuel.

On a établi différentes classifications; on a distingué des principes généraux et des principes spéciaux, des principes positifs et des principes négatifs. Sans critiquer cette division, nous pensons que tous ces principes se rangeraient très-convenablement sous les rubriques suivantes :

Principes relatifs :

1° A l'instituteur ;

2° A l'élève ;

3° Aux objets de l'enseignement.

§ I^{er}. — *Principes relatifs à l'instituteur.*

I. *Le maître doit montrer qu'il prend réellement intérêt à ce qu'il fait.*

Tout travail fait à contre-cœur réussit difficilement. Plus l'instituteur montrera d'ardeur et de constance, plus il obtiendra de succès. L'intérêt que l'instituteur attache à ses fonctions donne à son débit de la clarté, de la chaleur, et rend son enseignement fructueux. L'absence de cette qualité dispose au contraire l'élève à la nonchalance; et quel obstacle plus grand aux progrès de l'instruction !

L'instituteur qui veut le bien de son école doit, de toute nécessité, exciter, entretenir, augmenter en lui cet intérêt réel, sans lequel il n'est pas de succès possible. Ce n'est pas sans intention que je dis *intérêt réel* ; il y a aussi un intérêt simulé, affecté, et celui-ci, loin d'être utile, ne sert qu'à troubler l'enseignement. On a beau rouler sentimentalement les yeux, pousser de lamentables soupirs, joindre les mains avec transport, frapper le pupitre avec énergie, prendre une attitude théâtrale ; tout cela ne prouve point que l'instituteur porte à son enseignement un intérêt bien vif, un intérêt sérieux. On se figure à peine avec quelle pénétration l'enfant discerne la fausseté et la vanité de toutes ces démonstrations.

II. *Il faut être bien préparé avant d'entrer en classe.*

Le succès d'une leçon quelconque dépend en grande partie de la manière dont elle a été préparée. Cette préparation se fait de *deux manières différentes*. Il y a d'abord le travail par lequel l'instituteur embrasse dans ses études privées toute une section de science, une partie plus ou moins grande de l'ensemble, à l'effet de l'approfondir, de se la rendre familière et de se la graver dans la mémoire. Cette préparation, que j'appelle *préparation éloignée*, consiste, par exemple pour une leçon d'histoire, à étudier à fond une série de faits qui ont tous des relations entre eux, et dont l'instituteur doit nécessairement être à même d'apprécier les causes et les effets pour pouvoir les présenter à ses élèves avec un enchaînement convenable, afin que ceux-ci retirent de cet enseignement des avantages réels. Il en est de même pour toutes les autres branches.

Ainsi, pour l'enseignement le plus élémentaire, la

lecture, ne faut-il pas avoir une connaissance de l'ensemble des exercices propres à conduire les enfants, pas à pas, jusqu'à la lecture mécanique ? Et ensuite, pour la lecture expressive, ne doit-on pas avoir étudié sa langue maternelle, sur les points surtout dont l'observation est nécessaire pour bien lire, etc. ?

Cette préparation éloignée est indispensable aussi longtemps que par une expérience et une pratique suffisantes, l'instituteur n'est pas parvenu à une possession absolue de ces connaissances, et à même de se les rappeler à chaque instant. A cette préparation vient s'en joindre une autre, une *préparation prochaine*, c'est-à-dire celle qui précède chaque leçon et qui a cette leçon pour objet.

Cette préparation immédiate ou prochaine ne porte que sur une partie de la matière étudiée, sur ce que l'on veut traiter dans la leçon même. Pour les classes inférieures, cette préparation consiste à se rappeler ce que les élèves ont déjà vu dans les leçons précédentes, afin de procéder à l'étude d'un sujet nouveau sans laisser de lacune ou d'interruption dans leur esprit ; on les rattache ainsi aux connaissances déjà acquises, ou l'on grave ces connaissances plus profondément dans leur mémoire à force de répétitions.

Dans les divisions inférieures d'une classe élémentaire, c'est moins la matière que la marche à suivre, la manière de procéder, qui réclame la préparation du maître, tandis que dans les divisions supérieures c'est l'une et l'autre. Car, ce que l'on doit surtout enseigner aux élèves de ces divisions sur la géographie, l'histoire, l'histoire naturelle par exemple, ce sont des descriptions, des biographies et des narrations renfermant beaucoup de détails, que l'instituteur doit avoir présents à l'esprit et dont l'exposition convenable exige, ou-

tre des connaissances précises, beaucoup de discernement et de prudence.

Plus l'instituteur apporte de soins dans ses préparations, plus il fait d'efforts pour posséder à fond la matière qu'il doit enseigner, pour s'appropriier en quelque sorte le sujet à traiter, mieux il réussit à le présenter selon les besoins de chaque individualité, à rendre la chose claire et intéressante à la fois. C'est seulement ainsi que, débarrassé d'une préoccupation qui l'entrave, il lui sera possible d'avoir continuellement en vue les élèves, de veiller sur eux et sur la marche à suivre ; il ne sera pas embarrassé d'accorder aux circonstances momentanées et imprévues les concessions ou modifications qu'elles peuvent exiger.

Si, au contraire, l'instituteur n'est pas du tout préparé, ou si la préparation est faite avec trop peu de soin, de sorte qu'il soit obligé, en suivant un auteur, de recourir à son livre pour savoir ce qu'il doit dire, quelle question il doit adresser, alors ce n'est pas lui qui possède son sujet et qui domine la matière, mais c'est le sujet et la matière qui dominent l'instituteur ; ce n'est pas lui qui enseigne, mais bien le livre. Si l'instituteur ne possède pas à fond le sujet à traiter, il est de toute évidence que, préoccupé et absorbé, il ne peut guère attacher ses yeux sur ses élèves, ni les forcer par son regard à suivre la leçon avec une attention soutenue ; il ne peut pas conformer sa manière d'être et d'agir à leurs besoins de chaque instant ; les enfants restent abandonnés à eux-mêmes. Les exhortations, les avis répétés : « Faites donc attention ! — Soyez tranquilles ! — Tenez-vous bien ! — Regardez par ici, etc., etc. » ne contribueront pas plus à dissiper le désordre, que le blâme et les punitions à rendre la classe attentive.

D'ailleurs, quelle idée doivent avoir les élèves d'un maître qui, à tout moment, est obligé de demander conseil au livre qu'il tient à la main? Ne se diront-ils pas qu'il n'est pas difficile d'être instituteur, s'il suffit de lire dans le livre ce que l'on veut enseigner?

Nous recommandons d'écrire de temps en temps la préparation à une leçon catéchétique tout entière; par cet exercice les jeunes praticiens s'habitueront à bien formuler les questions, à les coordonner avec soin, et ils y trouveront l'occasion de les examiner sous toutes les faces. Loin de nous l'idée de vouloir par là conseiller d'apprendre scrupuleusement par cœur les préparations! Ce serait préconiser un système qui rendrait l'instituteur incertain, inquiet, et lui ôterait toute l'énergie et l'animation que donne l'inspiration spontanée. D'ailleurs, il est impossible de reproduire une leçon telle qu'on l'a apprise par cœur, attendu qu'on ne peut prévoir si les enfants comprendront les questions faites, comment ils les comprendront et, par conséquent, quelles seront les réponses. On doit donc se borner, dans une préparation, à indiquer les questions qui servent d'introduction et de transition d'un point à un autre. Après avoir soigneusement esquissé le plan de la leçon, coordonné la suite des idées, il importe de se mettre en mesure pour ne pas se laisser embarrasser par les réponses ou par les questions des enfants, de ne pas céder à leurs malices en les suivant sur un autre terrain. Ces espiègles sont si habiles dans ce manège, que le maître, distrait, entraîné, ne s'aperçoit quelquefois de leurs ruses, qu'au moment où il a donné en plein dans le piège; à cette fin il faut toujours éviter de confondre les idées ou de les embrouiller. Il importe de fixer l'attention sur un point et de le traiter

sous toutes les faces' jusqu'à ce qu'il soit devenu intelligible. Il ne faut passer au second que lorsque l'enfant s'est approprié entièrement le premier. Mais il ne faut pas croire non plus que toute la classe ait bien compris, parce qu'un élève des plus avancés est en état de formuler une réponse satisfaisante ; si l'on allait trop vite, on serait obligé de revenir sur ses pas, et il en résulterait de la confusion dans l'enseignement. Il est plus utile d'approfondir une chose que de courir après de nouvelles idées. Il ne faut pas oublier que la faiblesse de l'enfant exige souvent un pont là, où la hardiesse de l'homme ne fait qu'un saut.

Pour que les élèves acquièrent une notion claire et précise, et, par conséquent, pour qu'ils contractent l'habitude de retirer à l'avenir les fruits d'un entretien quelconque, nous conseillons à l'instituteur de les diriger de manière qu'ils rattachent toujours leurs nouvelles idées à celles qu'ils possédaient déjà, et qu'ils fassent, pour ainsi dire, une addition dont le total grossit à mesure qu'on avance.

III. *Il faut étudier constamment sous de nouvelles faces les mêmes matières d'enseignement.*

Quelque soin que l'on donne à l'étude d'une branche d'enseignement, il n'est pas possible de l'embrasser dans son entier, ni de l'approfondir sous toutes ses faces. Tout en donnant sa leçon, l'instituteur consciencieux rencontre plus d'un point qui, pour lui, n'a pas encore toute la clarté désirable. Il faudrait ranger parmi les mercenaires celui qui, du commencement à la fin de l'année, traiterait son sujet de la même manière, dans les mêmes proportions, dans les mêmes termes peut-être, et qui ne songerait nullement aux développements nouveaux qu'il pourrait lui

donner. Comme un musicien ambulante, à côté de son orgue de Barbarie, il répéterait sans cesse et sur le même ton un chant appris par cœur. Cette manœuvre machinale décèlerait un défaut de cœur ; et une pareille manière d'agir n'exercerait aucune impulsion sur l'âme des élèves.

IV. *En reprenant une matière déjà traitée une première et une seconde fois, il faut éviter soigneusement les fautes commises en premier lieu, et donner à l'instruction le plus grand développement possible.*

L'instituteur serait plus qu'un homme, s'il ne se trompait jamais, s'il ne commettait point de méprise. Il faut donc lui pardonner s'il ne touche pas toujours juste. Mais il en serait tout autrement, s'il ne cherchait pas à *connaître* et, par suite, à éviter à l'avenir les écarts dans lesquels il serait tombé.

Pour atteindre ce but, l'instituteur doit s'observer attentivement ; dépouillant tout amour-propre, il lui faut examiner son enseignement avec une rigueur impartiale, rejeter sans hésiter les erreurs qu'il y rencontre, bien qu'une longue pratique les lui ait rendues familières et presque attrayantes. Un pareil acte exige non-seulement une grande puissance intellectuelle, mais une force morale qui manque souvent aux jeunes praticiens. Un examen attentif, des recherches actives, un choix consciencieux, un triage sévère finiront néanmoins par amener un bon résultat.

V. *Il faut mettre de la dignité et de l'énergie dans l'enseignement.*

Cette règle est de la plus haute importance. On s'étonne souvent que des instituteurs instruits, consciencieux et

entièrement dévoués, n'obtiennent pas dans leurs écoles les résultats qu'on serait en droit d'attendre. Ce phénomène s'explique aisément : ces maîtres n'apportent dans leurs fonctions ni la fermeté ni la dignité convenables. La jeunesse elle-même, objet des soins et des leçons, la jeunesse réclame chez l'instituteur une conduite ferme, assurée et toujours digne. Tout ce qui est faible, incertain, vacillant, ne lui impose point. Il est incroyable combien une juste sévérité, une volonté forte, et un caractère décidé de la part du maître, viennent en aide à l'enseignement. Et qu'on ne se flatte pas de remplacer ces qualités par une douce indulgence, par une amabilité jouée, par une bienveillance qui tolère et pardonne tout, par des saillies et des badinages hors de propos.

On ne peut le nier, ceci tient aux dispositions naturelles du maître ; mais pour peu que la nature y aide, avec quelques efforts on parvient, du moins jusqu'à un certain degré, à acquérir les qualités requises.

VI. *Il faut rendre l'enseignement attrayant.*

En se conformant ponctuellement aux règles qui viennent d'être tracées, on manquera rarement d'intéresser à l'enseignement ; il reste néanmoins bien d'autres choses encore à observer. L'extérieur, la manière d'être de l'instituteur, — pur don de la nature, — contribuent singulièrement à exciter et à réveiller chez les élèves l'attrait pour l'étude ; c'est comme une puissance mystérieuse qui les attire doucement vers les objets qu'on leur enseigne. Le maître est semblable à l'aimant qui a un pôle d'attraction et un pôle de répulsion.

Si la vivacité naturelle du débit inspire le goût de l'étude, un débit lent et monotone fatigue et dégoûte. De

même qu'un bâillement involontaire provoque les spectateurs à bâiller, de même un enseignement engourdi et soporifique dispose l'auditoire au sommeil. L'intelligence du sujet et la clarté de l'exposition captivent l'élève, qui devient inattentif, distrait, indifférent devant un maître aux explications diffuses, entortillées, débitées d'un ton lourd et indifférent. Qu'il s'agisse d'un point obscur, d'une chose difficile à comprendre, l'élève éprouve une soudaine répulsion ; car il ne supplée pas facilement à la lumière qu'on ne lui offre point, et il n'a pas toujours la patience de compléter par ses propres réflexions ce qu'il n'a compris qu'à demi.

L'enseignement a plus d'attrait aux yeux des élèves alors qu'on leur démontre *l'utilité* de telle ou telle branche d'instruction pour la culture intellectuelle en général, et pour les relations sociales en particulier. C'est surtout par une variété adroitement combinée dans les objets de l'enseignement qu'on parvient à captiver l'intérêt de son jeune auditoire. En admettant que cette variété ne puisse jamais être assez grande pour répondre à l'extrême mobilité d'esprit des enfants sans dégénérer en de nuisibles badinages, toujours est-il que, sous peine d'être injuste et d'agir contrairement à son but, il faut y avoir égard.

Une grande perspicacité, je dirais presque d'immenses facultés naturelles sont nécessaires pour provoquer et maintenir chez l'élève le goût des études. Sous ce rapport, il est beaucoup de choses qu'on peut sentir, mais non exprimer. C'est ce qui donne du sens et de la valeur à ce jugement : *Tel instituteur a du tact.*

VII. *Il ne faut pas qu'un instituteur, sous le prétexte qu'il a très-peu d'élèves, s'abandonne à la négligence et tombe dans une complète inaction.*

De même qu'un ménage nombreux exige une activité incessante, sous peine de succomber; ainsi, faute d'une main ferme pour la diriger, périrait une école peuplée de beaucoup d'enfants. Il n'en est pas tout à fait ainsi d'une école fréquentée par un petit nombre d'élèves. Mais, pour être moins étendues, les obligations n'en sont pas moins graves. L'instituteur qui se trouverait dans ce cas aurait tort de se figurer que son petit troupeau arrivera toujours au but et qu'il est inutile de prendre beaucoup de peine afin de le conduire.

§ II. — *Principes didactiques qui ont rapport aux élèves.*

I. *Il faut que l'enseignement soit élémentaire et non scientifique.*

Pour bien comprendre ce principe et pour être à même d'en faire une juste application, il importe de bien saisir la différence qui existe entre un enseignement élémentaire et un enseignement scientifique.

Chacune de ces manières de transmettre des connaissances à autrui peut avoir ses avantages; tout dépend du degré d'intelligence des élèves et d'autres conditions dans lesquelles ils peuvent se trouver.

On comprendra aisément ce que doit être l'enseignement élémentaire de l'école, si l'on se figure la multitude d'objets qui se présentent à l'esprit d'un enfant et si l'on calcule par le travail nécessaire à sa faible intelligence pour en acquérir la possession. Quand on se sera fait une juste

idée de la dose d'intelligence d'un enfant et que l'on aura su apprécier les formes de son langage, on y proportionnera, on y conformera l'enseignement, et alors cet enseignement sera dit *élémentaire*.

Entre les enfants et l'instituteur ou toute autre personne plus ou moins instruite, il n'y a pas seulement différence en ce qui concerne les connaissances réelles, mais la différence est également sensible dans la manière dont ils se présentent les choses, dans les idées qu'ils se font des objets qui les environnent, et dans la manière dont ils expriment ces idées.

Ils apprennent à connaître d'abord l'objet pris isolément, sans examiner de quel tout, de quel ensemble cet objet fait partie ; ou bien encore, ils portent leur attention sur un tout sans remarquer de quoi celui-ci se compose ou ce qu'il offre de particulier. Cela est d'ailleurs conforme à la marche que suit la nature dans le développement des facultés humaines ; elle procède du simple au composé, passe du particulier au général, de l'idée concrète à l'idée abstraite ; l'intuition d'abord, la conception ensuite. C'est la manière dont l'enfant regarde, examine et se représente le monde matériel, que l'instituteur doit avoir étudiée et appréciée pour savoir se mettre à la portée de l'intelligence de son élève et y conformer sa méthode d'enseignement. C'est ainsi, et ainsi seulement qu'il se fera comprendre des enfants et qu'il lui sera possible de les amener peu à peu à se représenter les objets et à s'expliquer convenablement sur ces derniers. Des rapports fréquents des enfants avec les hommes instruits faciliteront le travail de l'instituteur, car l'enfant par sa tendance à l'imitation, se fera insensiblement au langage de ceux avec lesquels il est en rapport habituel. Si, au con-

traire, l'instituteur ne procède pas d'une manière élémentaire dans son école, les élèves souvent ne le comprendront pas. Ils entendront des paroles et les conserveront dans leur mémoire, pour les répéter, au besoin, mais ils ne s'inquiéteront pas de la signification de ces mots, ils ne se représenteront pas les objets désignés par ces expressions.

Remarquons cependant qu'il n'est pas aussi facile qu'on pourrait le croire de conformer son enseignement à la manière de penser et de parler des enfants. Pour y arriver, il faut que l'instituteur oublie, pendant chaque entretien, sa manière habituelle de penser et de s'exprimer ; ce n'est que par une attention soutenue et une vigilance de tous les instants qu'il parviendra à se rendre maître des jeunes intelligences et qu'il les amènera à la réflexion.

L'enseignement doit être scientifique lorsque la matière à traiter, appartenant à la science, soit directement, soit par analogie, l'exige par sa nature même.

On définira d'abord la science et on passera successivement à tous les points qui la constituent en adoptant un ordre systématique. On commencera par le général, par l'ensemble, pour arriver au particulier, aux détails. Pour agir ainsi, il faut un élève bien préparé, possédant les connaissances et l'intelligence nécessaires pour profiter de cet enseignement ; ceci se rencontre chez les jeunes gens d'un certain âge, mais on ne peut supposer une pareille préparation chez les élèves des écoles primaires, ni chez ceux qui, quoique avancés en âge, n'ont développé ni leur esprit ni leurs connaissances.

II. *L'enseignement doit être solide et rationnel ; il ne faut pas se contenter de connaissances superficielles.*

La solidité du savoir peut être considérée au point de

vue de l'étendue de l'instruction, de la bonté de la méthode, de la capacité de l'instituteur à transmettre aux élèves ses connaissances, et des raisons sur lesquelles on se base à ces deux égards, toutes les fois, bien entendu, que les conditions dans lesquelles se trouvent placés les élèves doivent en permettre ou en exiger l'application.

Ceci posé, on comprend aisément que la solidité du savoir des hommes faits peut être tout à fait différente de celle des enfants, et qu'ainsi il doit y avoir une très-grande différence entre l'instituteur et ses élèves relativement aux connaissances et à la manière d'agir. — C'est une chose dont il est indispensable que l'instituteur tienne compte ; il faut qu'il sache se mettre en rapport avec l'âge, la condition, etc., de ses élèves.

En ce qui concerne l'école primaire, c'est l'éducation domestique, c'est la condition sociale des parents qui doit déterminer le point de départ, l'étendue et les détails des connaissances à transmettre aux enfants. Beaucoup de notions, utiles d'ailleurs aux enfants du peuple, par exemple, l'histoire naturelle, la géographie, l'histoire, le dessin, le chant, etc., doivent être négligées et mêmes abandonnées dans certaines communes, dans celles surtout où les habitants ont pour unique ressource le mince produit d'un travail manuel, travail auquel peuvent contribuer, dans une certaine mesure, les enfants dans un âge encore tendre, quand ils ne feraient que surveiller leurs jeunes frères et sœurs. Inutile de faire remarquer combien cette participation aux soins du ménage doit être nuisible à l'école, combien elle doit entraver le développement intellectuel aussi bien que le développement physique.

Dans d'autres localités au contraire, où ces obstacles

n'existent point, où les enfants appartenant à des familles aisées fréquentent l'école régulièrement et sans interruption, on obtient des résultats tout différents. Toutefois ces circonstances favorables n'autorisent en aucune façon à étendre l'enseignement au delà des limites tracées par la nature même de l'école, ainsi que par la carrière future de l'élève. On ne cherchera donc point à lui apprendre des choses dont il ne pourra jamais profiter et qui doivent être oubliées au sortir de l'école.

L'instituteur évitera également d'employer le temps de la classe à des anecdotes qui sans doute amusent ses petits auditeurs, mais qui ne leur sont d'aucune utilité et sont plutôt de nature à affaiblir les dispositions nécessaires pour assister avec fruit à une leçon sérieuse et exigeant quelques efforts d'intelligence. D'un autre côté, l'instituteur se mettra en garde contre l'accusation fondée d'enseigner superficiellement, ce qu'il fait lorsqu'il se borne à communiquer à ses élèves des connaissances banales, lorsqu'il reste continuellement dans des notions vagues, dans des explications générales : lorsqu'il néglige de faire des exercices pratiques et même mécaniques suffisants pour que les nouvelles connaissances s'insinuent et s'affermissent dans l'intelligence. Il se fera un devoir d'enseigner les différentes branches d'une manière rationnelle et solide.

Dès l'entrée à l'école, l'instituteur, après avoir examiné le nouveau venu pour se faire une idée de l'éducation qu'il peut avoir reçue dans la maison paternelle, doit réfléchir aux moyens les plus propres à le préparer aux leçons qu'il va recevoir bientôt. Pour mettre l'enseignement en rapport avec le degré d'intelligence de l'enfant, le précepteur doit suivre des principes positifs et reconnus, ne ja-

mais tâtonner ni marcher au hasard. Ainsi il verra avec satisfaction ses élèves avancer progressivement et d'une manière rationnelle, et apprendre tout ce qu'ils peuvent et doivent savoir.

Malheureusement plusieurs instituteurs, très-capables d'ailleurs, ne conforment pas toujours leur enseignement au principe énoncé, aux avis et aux conseils qui leur ont été donnés ; aussi leurs écoles restent en arrière du but qu'on doit atteindre, et déjà quelques-uns, tombés dans une déplorable routine, sans énergie et sans volonté, ont perdu la confiance de leurs supérieurs et l'estime des personnes qui n'avaient rien négligé pour faire d'eux des hommes dignes d'élever la jeune génération, espoir d'une commune.

Que dis-je ? il est de ces jeunes praticiens doués de la sottise et ridicule prétention de toujours en savoir assez pour entrer en classe sans préparation ; il en est d'autres qui, avant d'avoir fini leur noviciat de l'enseignement, croient avoir assez fait en réfléchissant quelques minutes avant la leçon, et qui s'imaginent ainsi se montrer dévoués à leur état.

Les écoles de ces instituteurs ne sont dirigées d'après aucun plan ; il n'y a ni ordre ni suite dans les leçons ; on y parle au hasard de tel ou tel sujet ; et en traitant ainsi de beaucoup de matières étrangères à la classe, le résultat le plus positif, c'est que le temps se passe ou plutôt se perd. Par moment cependant on forme quelque bonne résolution, on se met courageusement à l'œuvre, on fait un effort pour introduire des améliorations ; mais cela n'est pas de longue durée. La moindre difficulté, le plus mince obstacle suffit pour faire rebrousser chemin et retourner aux

anciennes habitudes ; d'ailleurs, il faut en convenir : ces habitudes sont aussi commodes que faciles à contracter ; on ne se dérange guère, on ne se fatigue pas trop ; cela marche tout seul, il suffit de connaître le *mécanisme* de la machine dont l'État et la commune ont confié la haute surveillance à ce fonctionnaire si peu digne de sa mission.

III. *Il faut, autant que possible, procéder d'une manière intuitive.*

La première activité de l'esprit est provoquée par les sens, l'intuition est donc le premier moyen, le moyen le plus rationnel d'activer le développement intellectuel. L'instituteur doit procéder conformément à ce principe. Bien que l'intuition s'applique spécialement à l'enseignement élémentaire, ce serait une erreur de croire que l'on ne puisse en faire usage dans un enseignement plus élevé. Chez les adultes même elle facilite la conception d'une manière prodigieuse. On aurait tort aussi de s'imaginer que ce procédé est applicable à quelques branches seulement ; toutes sont à un certain degré susceptibles d'être ramenées à ce moyen si efficace pour approfondir la matière enseignée.

IV. *Il ne faut pas favoriser les élèves à cause de leur talent, de leurs dispositions naturelles ; il faut, au contraire, fixer son attention sur les plus faibles.*

« Aucune considération de vanité n'engage l'instituteur » à faire sortir ce premier enseignement des bornes où la » prudence l'a renfermé. Il doit, avant tout, le mettre à la » portée des esprits qui le doivent recevoir, à la portée » de tous ; car, nous l'avons déjà dit, sa tâche n'est pas de » former de temps à autre quelques-uns de ces petits » prodiges qui, pour avoir jeté dans leur enfance un éclat

» prématuré, n'en sont pas moins souvent plus tard des
 » hommes fort ordinaires, mais de satisfaire au vœu géné-
 » ral de la société, en distribuant à tous une part égale
 » de soins et d'instruction. L'amélioration du grand nom-
 » bre est pour l'instituteur une plus belle gloire que le
 » développement extraordinaire de quelques-uns (1). »

Il suffit d'un coup d'œil pour s'assurer que trop souvent on agit contrairement à ce principe. Il est certes plus agréable d'avoir à s'occuper d'enfants actifs, intelligents, que de se fatiguer avec des élèves inattentifs et engourdis. Un instituteur qui ne s'est pas posé des principes arrêtés, inébranlables, relativement à ce qu'il doit être pour *tous* les élèves sans exception, sacrifiera involontairement les plus faibles à ceux dont l'activité, la souplesse d'esprit exerceront sur lui une irrésistible attraction. Et cependant, ce sont les malades qui ont besoin du médecin ; ce n'est par le sol fécond, c'est le champ infertile qui réclame les soins et la main active du cultivateur. D'ailleurs, à un élève bien doué il suffit d'un simple avis du maître pour lui faire atteindre le but auquel un autre ne parvient qu'à force d'indications et d'explications minutieuses.

V. *Il faut diriger les élèves de manière à les faire parvenir d'eux-mêmes, pour ainsi dire, par leurs propres réflexions et à l'aide des connaissances déjà acquises, à acquérir la nouvelle notion qu'on veut leur communiquer.*

Il est impossible que par la seule réflexion, même lorsqu'elle est dirigée par le maître, l'enfant parvienne à acquérir les connaissances qu'il doit avoir. Il ne peut trouver

(1) Rendu, *Cours de Pédagogie*, Bruxelles, Deprcz-Parent. Vol. in-12 de 340 pages.

que ce qui se rattache à une intuition, à une idée, à une représentation antérieure, à une conséquence tirée de l'observation d'un fait, ou enfin à une conclusion résultant de connaissances précédemment acquises.

Le moyen par excellence de faciliter l'exercice de la réflexion, ce sont les questions. Ainsi de l'intuition d'un arbre, d'un animal, d'un phénomène de la nature ou d'une action humaine, on pourra facilement, au moyen de questions, conduire à l'idée et à la *définition* de l'arbre, de l'animal, du phénomène, etc., etc., en faisant indiquer ce qu'il a de remarquable, en attirant l'attention sur ce qui est accessoire ou accidentel, et faisant résumer dans un ensemble ce qu'il y a d'essentiel, de constitutif dans cet arbre ou cet autre objet. Il est plus facile, il est vrai, de se borner à dicter une leçon et à la faire répéter; nous ne contestons pas même qu'on puisse, en procédant de la sorte, aller plus vite qu'en obligeant l'élève à réfléchir. Mais on ne peut le méconnaître, si le maître récite et que l'élève reproduise machinalement les paroles du maître, on ne fait rien pour le développement intellectuel. En outre ce que l'on apprend de la sorte ne peut être compris aussi clairement que lorsqu'on y parvient par un travail intérieur. Ce qui d'ailleurs offre un grave inconvénient, c'est que l'intelligence, restant ainsi toujours inactive, s'arrêtera impuissante une fois qu'elle sera abandonnée à elle-même et obligée de marcher sans le secours du maître.

Nous le reconnaissons sans peine, il est des connaissances positives qui ne peuvent s'acquérir que par la lecture, ou qui doivent être transmises d'une manière spéciale par le professeur; mais il en est d'autres en rapport avec

celle-là, et qui sont à la portée du travail intellectuel de l'élève.

VI. *Il faut graver profondément dans la mémoire des élèves, sinon tout ce qui leur a été appris, du moins tout ce qui est essentiel.*

La mémoire, quoique ne rendant pas l'homme apte à concevoir ou à juger, est néanmoins une faculté importante, pour ceux surtout, qui, par l'instruction, veulent arriver à une certaine supériorité intellectuelle. C'est cette faculté qui conserve tout ce qui lui a été confié, pour en faire ultérieurement usage, en disposer au besoin et à volonté. A quoi bon toutes les connaissances possibles, si, au moment d'en faire l'application, elles ne sont pas présentes à l'esprit? Que deviennent les meilleurs principes, les enseignements les plus propres à diriger l'homme dans ses actions et à le stimuler à faire ce qui est bon et juste, s'ils ne lui reviennent pas à la mémoire lorsque, entraînée par la fougue des passions, sa volonté aurait besoin de cet appui pour ne point succomber? A quoi bon connaître les vérités sublimes dans lesquelles l'homme, éprouvé par le malheur, doit puiser de la force, de la fermeté et de la confiance en Dieu et dans sa divine providence; à quoi bon, disons-nous, connaître ces vérités, si l'on n'est pas en état de se les rappeler au moment opportun, pour mettre à profit l'influence salutaire qu'elles exercent sur notre pensée, notre volonté et nos actions?

Ces considérations justifient assez la nécessité de soumettre la mémoire à des exercices propres à fortifier cette faculté si précieuse et à la rendre apte à conserver fidèlement et longtemps ce qui lui a été confié.

Ce n'est pas ici le lieu de parler des exercices de mé-

moire proprement dits et des règles dont l'observation est recommandée par les hommes les plus versés dans la matière, pour cultiver cette faculté.

Il faut cependant faire observer que ces exercices sont de deux espèces ; ou bien, on fait apprendre par cœur littéralement, c'est-à-dire mot à mot, ou bien, l'on se borne à faire retenir le fond, les points principaux, les idées les plus saillantes, sans s'astreindre à la lettre ; c'est, pensons-nous, ce dernier mode surtout que l'on emploie le plus fréquemment dans les écoles primaires, excepté pour l'enseignement du catéchisme, et pour les morceaux en vers et en prose qui doivent servir à la déclamation ou à la récitation à haute voix.

Il est presque inutile de faire remarquer ici que l'on facilite le travail de la mémoire en expliquant convenablement la matière qui doit être apprise par cœur ou dont il s'agit de retenir la substance, en mettant l'enfant à même de se rendre compte de l'enchaînement et de la coordination des idées.

Nous ne pouvons également trop recommander à ce sujet : 1° de résumer à la fin de chaque leçon et en phrases très-courtes les points principaux qui ont été traités ; 2° de rappeler succinctement, au commencement de chaque nouvelle leçon le sujet développé dans la leçon précédente ; 3° de faire des répétitions hebdomadaires, mensuelles et trimestrielles sur tout ce qui a été étudié pendant la semaine, le mois ou le trimestre écoulé.

Ces répétitions régulières et à époque fixe sont d'une nécessité absolue et exigées par la nature et le caractère des enfants ; elles n'excluent pas cependant les répétitions imprévues et occasionnelles. Celles-ci ont lieu chaque fois

que, dans telle ou telle branche, il se présente une occasion de rappeler un point qui, dans ce qui a été appris antérieurement, se rattache au sujet actuel. Non-seulement cette manière de procéder contribue efficacement à rendre plus claires les connaissances acquises, mais aussi elle établit des rapports entre celles-ci et les nouvelles, et elle forme des associations d'idées. Il va de soi que, pour pouvoir adopter cette méthode, il est indispensable que le maître lui-même ait la mémoire assez étendue, pour avoir toujours présent à l'esprit ce qu'il convient de rappeler aux enfants, si l'on conçoit qu'il faille pour cela au moins quelques années de pratique et d'expérience.

Si l'instituteur est sous tous les rapports à la hauteur de sa mission, si l'enseignement est donné par lui de manière à faire comprendre à ses élèves qu'ils parviendront par là à acquérir des connaissances qui les rendront apte à occuper dans la société une place honorable, nul doute qu'ils assisteront avec goût aux leçons, qu'ils regarderont, comme un travail nécessaire, l'occupation propre à les conduire au but indiqué, et qu'ils s'empresseront de profiter de leurs loisirs à la maison pour réfléchir sur les matières traitées à l'école. — Le goût pour l'étude et le désir de se perfectionner se développeront chez eux au point que, sortis définitivement de l'école, ils chercheront et trouveront encore les moyens de faire des progrès, et saisiront toutes occasions de multiplier et d'étendre leurs connaissances.

VII. *Il faut stimuler les enfants afin de les habituer à étudier d'eux-mêmes en dehors de l'école.*

Ce n'est pas en se bornant à assister régulièrement et attentivement aux leçons des professeurs que l'on devient

savant ; il est reconnu que le savoir est, en grande partie le fruit du travail propre, le résultat des réflexions et des recherches spéciales chaque fois qu'une cause extérieure a attiré l'attention, et cela, dans le but de se familiariser d'avantage avec les connaissances reçues du maître, de les saisir plus clairement et de les approfondir. Ces occasions d'étudier par soi-même seront, par exemple, tantôt un livre qui traite telle ou telle question ayant rapport aux études de prédilection, tantôt une conversation ou une expérience présentant sous un point de vue nouveau un fait que l'on connaît déjà ; c'est ainsi que des rapports plus intimes s'établissent entre l'intelligence et les sujets étudiés, et que l'intelligence les embrasse d'une manière plus complète. Ces remarques sur le développement intellectuel de l'homme fait sont également applicables aux enfants qu'il faut habituer à s'occuper, en dehors des heures de classe, de ce qu'ils doivent apprendre, et à s'y appliquer par eux-mêmes. Il n'est guère possible, surtout dans les écoles trop peuplées, que les élèves, sans études particulières, ou plutôt sans un travail en dehors des leçons, parviennent à savoir ce qu'on leur enseigne de manière à s'en servir sans le secours d'autrui. Le temps à consacrer à chaque classe est trop court, et cette difficulté s'augmente encore par la nécessité pour l'instituteur de s'occuper plus spécialement de tel ou tel élève ayant une conception lente, au détriment d'autres qui saisissent avec facilité les explications données. Pour que le travail privé produise l'effet le plus efficace, il est indispensable que le maître dirige cette étude ; qu'il donne des avis, des conseils sur la manière d'employer avantageusement le temps qui reste après les heures des classes ; qu'il indique l'usage

à faire des connaissances acquises; enfin qu'il dise comment il faut se préparer utilement à en acquérir d'autres.

On ne peut raisonnablement exiger des études privées, que des résultats en rapport avec les progrès déjà réalisés dans les différentes branches. Ainsi, pour les commençants, on doit se contenter de leur faire répéter ce qui a été traité en classe, sans vouloir qu'ils se préparent aux choses non expliquées encore; mais pour que ces répétitions soient efficaces, il ne suffit pas de leur recommander de repasser encore une fois ou deux la matière, il faut leur montrer, en classe, comment ils doivent faire cette répétition. Le maître s'appliquera à leur rendre l'étude agréable, à la leur faire considérer comme un amusement; il parviendra par ce moyen à vaincre cette répugnance pour le travail de l'esprit, qui, ordinairement, est la cause que les enfants ne s'occupent chez eux de l'étude qu'en dernier lieu, et seulement pour obéir à l'instituteur ou pour ne point encourir une punition.

A mesure que les élèves avancent, il faut augmenter les devoirs.

Il est notoire que les enfants qui se distinguent à l'école sont ceux qui s'occupent avec goût et plus ou moins longtemps à la maison de ce que l'on a traité avec eux en classe; et s'il est vrai que quelquefois des élèves, doués de dispositions extraordinaires, arrivent, sans études privées, à bien répondre en classe, tout instituteur expérimenté et intelligent reconnaîtra avec nous, cependant, que les connaissances de ces élèves ne sont jamais ni aussi solides, ni aussi bien enchaînées.

L'instituteur doit donc s'imposer le devoir de développer chez ses élèves le goût de l'étude privée, de les amener,

en excitant leur amour-propre, à s'acquitter chez eux de leurs devoirs de manière à satisfaire leur maître.

Ajoutons à ces considérations : l'importance qu'il y a pour l'avenir à ce que l'enfant, dès le commencement de la vie scolaire, prenne l'habitude de s'occuper à la maison paternelle des matières enseignées à l'école.

VII. *Il ne faut rien enseigner aux élèves qu'ils ne soient en état de comprendre ; et ne jamais leur donner des notions sur des choses qui n'ont pour eux aucune valeur.*

On ne force point l'intelligence. Pour que l'élève saisisse certaines choses, son intelligence doit avoir atteint un certain degré de maturité, et ses facultés, développées par des exercices convenables, devront être parvenues à un point suffisant de perfectionnement. Quelquefois même on remarque que tel élève ne parvient jamais à concevoir ou à apprendre par cœur ce que tel autre comprend et retient sans difficulté ; on ne peut donc vouloir qu'un enfant nouvellement entré à l'école, marche aussi vite que ceux qui l'ont fréquentée depuis quelque temps.

Il faut, comme nous le disions tantôt, que les facultés intellectuelles mûrissent, et que l'élève ait reçu l'enseignement préliminaire indispensable pour pouvoir suivre avec connaissance de cause un enseignement plus avancé. Ainsi il serait mal d'exiger d'un élève qu'il fît une rédaction avant de s'être familiarisé avec l'orthographe usuelle, sans connaître les principes sur lesquels reposent la ponctuation et la liaison des phrases, ou sur une matière qui ne lui est pas suffisamment connue, etc.

Le second point ne mérite pas moins l'attention du lecteur. Il est inutile d'enseigner aux enfants des choses qui ne leur offrent aucun avantage, ni pour la vie scolaire, ni

pour leur carrière future et qui n'ont aucune valeur au point de vue de l'éducation générale.

De quelle utilité serait, par exemple, pour un enfant de la campagne, destiné à devenir cultivateur ou artisan comme son père, la connaissance détaillée de pays lointains, de contrées dont il n'entendra peut-être jamais plus parler ? Il en serait autrement si l'instituteur, sachant bien que telle matière enseignée offre peu d'utilité immédiate, était convaincu qu'elle peut être utile dans l'avenir.

Les instituteurs qui se pénétreront de la vérité de ce que nous venons de dire, et qui se conformeront à la règle énoncée plus haut, s'apercevront bien facilement, dans la pratique, que leur enseignement, mis ainsi en rapport avec l'intelligence et les besoins des élèves, captivera toujours leur attention ; ceux-ci assisteront aux leçons avec intérêt, et jamais ils ne seront les déplorables victimes de l'inexpérience ou même de l'amour-propre du maître.

IX. Il faut habituer les enfants à répondre avec franchise, sincérité et en toute liberté.

Il est très-important d'habituer les enfants à exprimer leurs pensées librement et franchement. On y réussit très-difficilement et surtout à la campagne. Voici le moyen d'arriver à ce résultat. L'instituteur s'approche des enfants, avec affabilité, leur parle avec douceur, leur adresse de petites questions à leur portée, sur des objets qui leur sont connus, et les habitue ainsi à se familiariser avec lui. Il se montre bienveillant à leur égard, et les amène à trouver et à reconnaître, dans chacun de ses entretiens, qu'il veut être pour eux un ami, un véritable père.

Dès l'entrée en classe il faut habituer l'enfant à parler et à répondre en bon français ; il faut lui faire remplacer par

le mot propre toute expression locale, toute dénomination vulgaire ou triviale : on lui prépare même des exercices pour l'habituer à s'exprimer convenablement.

S'il arrive qu'un enfant formule une mauvaise réponse, il ne faut pas que le maître se fâche, s'emporte ou permette aux autres élèves d'éclater de rire ou de se moquer de leur condisciple ; au contraire, il faut encourager les élèves médiocres lorsqu'ils donnent une réponse à peu près satisfaisante. En agissant de la sorte, on les amènera insensiblement des réponses faciles à de plus difficiles.

Ainsi, un instituteur habile cherchera d'abord par des questions purement affirmatives ou négatives, par des questions disjonctives ou analytiques, à encourager ceux qui ont peu de dispositions ou qui éprouvent quelque timidité. Pour le cas où ce n'est pas le courage qui manque, mais bien la parole, nous conseillerons de poser des questions formulées de telle sorte, que, pour y répondre, il suffise d'ajouter un substantif ou un adjectif, ou bien encore de faire répéter les réponses données par d'autres élèves.

Voyons maintenant ce que l'instituteur doit observer au sujet des réponses.

Une question n'est pas toujours suivie de la réponse voulue ; il peut y avoir à cela plus d'une cause :

- a) Ou l'enfant a été inattentif, distrait.
- b) Ou la question n'a pas été formulée avec assez de clarté.
- c) Ou l'enfant a des doutes sur la réponse qu'il doit donner.
- d) Ou il n'a pas les capacités nécessaires pour s'exprimer convenablement.

Dans le premier cas, on peut répéter la question, ou

résumer les précédentes pour rappeler l'attention sur ce point précis ; ou, si le caractère de l'élève nécessite une humiliation, adresser la même question à un condisciple plus petit, plus jeune et appartenant à une classe inférieure.

Dans le second cas, l'instituteur examine en quoi sa question a été défectueuse, et il la corrige immédiatement.

Dans le troisième cas, il expose convenablement les considérations propres à détruire tous les doutes et répète de rechef la question.

Enfin dans le dernier cas, au lieu d'une réponse complète, on se contente d'une partie, ou de quelques mots, pourvu que l'idée saillante s'y retrouve.

Les réponses inexactes proviennent également des causes que nous venons d'énumérer, et on observe à leur égard les mêmes règles.

Il n'est pas rare d'entendre un enfant dans ses réponses employer des mots qu'il ne comprend pas bien, dont il ne saisit pas toute la portée, ou auxquels il donne une acception vicieuse ; le maître ne doit point les laisser échapper, et il ne négligera rien pour rectifier sur ce point les idées de l'enfant. Il ne suffit pas de dire : « Inexact ; cela ne vaut rien ; mal répondu ; erreur ! » Il faut montrer pourquoi la réponse est fautive, où est l'inexactitude ou l'erreur ; il faut séparer le vrai du faux, et corriger en justifiant la correction. Il y a un excellent moyen à employer, c'est de faire apprécier par un enfant la réponse de son camarade, sans toutefois s'éloigner par trop du sujet, ni prolonger la leçon outre mesure.

Si l'on obtient une bonne réponse, c'est ordinairement

un signe que l'on peut continuer ; cependant, comme le hasard pourrait avoir favorisé l'élève interrogé, l'instituteur, pour avoir tout apaisement, doit, dans certains cas, lui faire expliquer sa réponse. On habitue ainsi les enfants à demander d'eux-mêmes à l'instituteur des explications sur les choses qui ne leur sont pas entièrement claires, et à soumettre même des objections dans le but de pénétrer davantage au fond du sujet.

Il est inutile de le dire, toute objection précipitée, irréfléchie, ridicule, devra être repoussée et l'auteur réprimandé, si l'on ne veut pas que la leçon perde le caractère de gravité convenable. Une réponse donnée de bonne foi, qui, soit par sa rédaction, soit par l'insuffisance des idées, soit même par des expressions vulgaires, provoque le rire des élèves, ne doit pas toujours produire le même effet sur l'instituteur. Il devra tâcher, au contraire, de donner à la réponse une tournure plus sérieuse, et, sans s'y arrêter trop longtemps, il continuera sa leçon.

§ III. — *Principes qui ont rapport aux objets de l'enseignement.*

I. Il faut coordonner avec soin la matière à traiter.

Après avoir fait un choix judicieux de la matière à traiter dans un exercice socratique, il faut déterminer rigoureusement le but qu'on se propose d'atteindre. A cette fin on se demande, par exemple : Quelles sont les expressions que je veux expliquer aujourd'hui ? Quelles sont les idées que je vais développer ? Quelles sont les bonnes résolutions que je veux provoquer ? Quels sont les sentiments que je me propose d'exciter, etc., etc. ?

Il faut ensuite tâcher de rassembler les vérités, les preuves, les arguments, les explications, les éclaircissements, les conclusions, etc., qui se présentent au sujet de la leçon même et qui conduisent au but proposé. Pour qu'un entretien de ce genre produise de bons résultats, il importe que l'instituteur, avant de travailler à mettre de l'ordre dans le chaos, soit riche en matériaux et les retrouve avec facilité; il doit encore s'attacher à distinguer avec soin les idées principales et celles qui sont d'une importance secondaire. Il évitera ainsi le danger de pécher contre ce sage précepte de la catéchétique qui enseigne à ne pas passer trop légèrement par l'explication des premières, pour consacrer ensuite trop de temps au développement des secondes.

Il s'agit ensuite de coordonner les différentes idées de manière que les unes soient préparées, expliquées, motivées, provoquées en quelque sorte par les autres.

Pour faciliter ce travail, l'instituteur se repliera pour ainsi dire sur lui-même, afin de se rendre compte de l'ordre dans lequel ces représentations se sont formées et développées dans son propre esprit. Il importe de partir de l'idée la plus simple, si l'on est assuré de faciliter ainsi l'intelligence des idées plus compliquées; au contraire, il faut commencer par l'idée la plus générale, si cela peut se faire sans trop de peine, alors que les autres en découlent pour ainsi dire naturellement. On aura soin de donner le pas aux idées les plus importantes, pourvu que la liaison qu'il y a dans l'ensemble n'exige pas que l'on accorde la préférence à d'autres moins importantes. En tout cas, il faut réserver pour la fin une idée principale, propre à déterminer une dernière et forte impression; ce but,

on l'atteint souvent aussi en mettant de la gradation dans l'exposition.

II. *Ne pas glisser trop légèrement sur les premiers éléments de l'intuition, et avoir soin de ramener souvent les leçons sur les premiers principes.*

Quelques instituteurs passent trop rapidement sur les éléments : on ne tarde pas à en ressentir l'inconvénient. Si les connaissances fondamentales ne sont pas solidement établies dans l'esprit des enfants, il manquera à tout enseignement ultérieur le point d'appui si nécessaire pour comprendre et pour retenir ce qui a été appris. Le temps consacré aux éléments de l'étude, ce temps, trop souvent considéré comme perdu, est en réalité un bénéfice considérable. Plus les élèves s'approprièrent, s'assimileront ces éléments, plus leur progrès sera sensible, et, par la suite, ils seront en état de se perfectionner d'eux-mêmes. Le principe en vertu duquel on oblige les élèves à de fréquentes répétitions se lie intimement avec ce que nous venons d'avancer ; nous rappelons à ce sujet cet adage : La répétition est la mère de l'étude.

III. *Aller du connu à l'inconnu.*

Lorsque, dès l'abord, on transporte brusquement l'enfant hors de sa sphère d'intelligence, il lui est impossible de s'orienter. Conduisez une personne, les yeux bandés, dans un endroit inconnu ; enlevez-lui le bandeau, cette personne ne sait ni se diriger, ni se rendre compte de sa position : il en est ainsi de l'enfant. Il importe donc d'adopter une marche conforme à ce principe : *aller du connu à l'inconnu*. On crée par ce moyen un enchaînement sans lacune, sans interruption : on facilite ainsi singulièrement l'étude.

IV. *Traiter le sujet de l'enseignement de manière que le facile et le simple précèdent le difficile et le compliqué.*

Une nourriture légère est de facile digestion. Commencez donc par présenter à l'esprit des aliments qui ne puissent l'incommoder.

La proposition simple offre moins de difficultés et exige, pour être comprise, moins d'explications que la proposition composée. Un problème d'arithmétique qui est simple sera plus tôt résolu qu'un problème compliqué. Le principe énoncé est donc si naturel que toute justification nous paraît superflue.

V. *Séparer le moins important de ce qui l'est davantage; distinguer ce qui est indispensable de ce qui est seulement désirable.*

Les diverses branches d'enseignement ne sont pas d'une égale importance pour l'école. Ainsi l'enseignement de la religion l'emporte de beaucoup sur celui des formes géométriques, sur la calligraphie, sur le dessin, etc. Les matières les plus importantes réclament sans contredit un développement plus étendu, une étude plus profonde, et par conséquent elles exigent plus de temps que les autres.

On n'observe pas toujours cette distinction, et il n'est pas rare de rencontrer des écoles où les élèves brillent dans les accessoires, et montrent, quant au principal, une connaissance très-superficielle.

A ce propos, je blâmerai la manie de perdre un temps infini au travail compassé de je ne sais quelle calligraphie, alors qu'une bonne expédiée est suffisante.

VI. *Il faut exposer convenablement la matière.*

Une bonne exposition exige :

- 1° L'expression propre ;
- 2° Une prononciation pure et française ;
- 3° Une tenue convenable.

Il faut donc éviter avec soin l'emploi d'expressions inintelligibles pour les enfants et empruntées à l'art ou à la science. Qu'on ne s'imagine point par là donner de l'éclat à la leçon et exercer plus d'autorité sur les élèves ; il est permis de se servir de ces expressions dans le cas seulement où elles sont devenues populaires, ou lorsqu'on ne pourrait les remplacer que par des phrases trop longues. Si l'on examine bien les enfants, pour distinguer ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas, on trouvera qu'ordinairement ils saisissent plus facilement les expressions concrètes que les expressions abstraites.

Il ne faut pas s'imaginer que l'honneur de l'instituteur exige que ses élèves s'expriment en termes techniques ; ce qui fait plutôt son éloge, c'est qu'ils s'énoncent avec aisance, avec clarté, sur les objets de leur portée, et en employant les mots de la vie usuelle, sans pour cela pécher contre le langage des hommes instruits.

La manière de parler du maître ne doit jamais s'abaisser au point de devenir vulgaire, triviale.

Personne peut-être n'est plus exposé à contracter ce défaut que l'instituteur de campagne, surtout lorsqu'il cherche à se mettre tout à fait à la portée de ses élèves. Il se prémunira contre ce défaut, en lisant de bons auteurs, en faisant attention à la manière de s'exprimer des personnes plus instruites que lui, et en s'habituant à prendre lorsqu'il ne parle pas en qualité d'instituteur, un ton distingué, noble, mais toujours naturel. Avec ces précautions, le bon goût le préservera toujours de ce langage malsonnant que

le campagnard lui-même trouve blâmable chez les personnes qui prétendent avoir de l'instruction, et dont on est en droit d'exiger les manières et l'accent de gens bien élevés. Il y a dans chaque langue différentes expressions pour désigner un même objet ; cependant l'une de ces expressions est toujours plus noble, plus élégante, plus précise que l'autre, et on doit la préférer selon le sujet et le ton que la conversation prend ou doit prendre.

Nous avons eu plus d'une occasion de remarquer que des instituteurs, du reste parfaitement en état de préparer et de donner convenablement une leçon, employaient des expressions très-peu en rapport avec la dignité du sujet, et se laissaient ainsi entraîner à prendre un ton qui enlevait tout charme à la leçon.

Puisque l'instituteur doit enseigner à parler et à lire, il faut bien que lui-même estime chaque son à sa juste valeur, les consonnes comme les voyelles, et qu'il les prononce avec pureté et d'une manière sonore.

Plus que tout autre il doit éviter la moindre contravention aux règles de la langue maternelle et de la véritable prononciation française. A cet effet nous conseillons aux instituteurs de ne jamais parler entre eux le français du village, qui, très-souvent est un véritable patois ; d'observer avec soin l'accent français et les intervalles nécessaires entre les mots et les phrases.

L'instituteur qui désire se faire écouter avec plaisir de son auditoire, évitera de parler rudement, de crier, de criailier, de bégayer et enfin de laisser des intervalles trop longs entre les différentes parties d'une même proposition. Toutefois, comme il ne doit nullement ambitionner le titre d'orateur, qu'il prenne garde, en s'éloignant trop du ton

de la conversation ordinaire, de parler avec *affectation*. Nous signalerons encore en passant la manie ridicule de certains instituteurs, qui emploient constamment quelques expressions de prédilection que l'on pourrait appeler des mots explétifs.

L'instituteur, par sa manière d'être, montrera qu'il est tout à fait occupé de sa leçon. Comme il vaut mieux prévenir les punitions que de les appliquer, il devra avoir l'œil observateur et le regard prompt et sûr. Si la conduite des enfants provoque un avertissement, l'interruption accidentelle ne doit pas être trop longue. Il ne convient point non plus d'infliger une punition pendant la leçon, il faut l'ajourner jusqu'après la classe. Il convient également que l'instituteur ne se rapproche pas trop des élèves ; et il évitera de faire trop de gestes avec les bras, de se mouvoir continuellement ; il se tiendra droit sans être roide ou gauche. Une bonne tenue, des habillements bien propres et mis avec goût rehaussent le maître aux yeux des élèves.

VII. *Il faut poser convenablement les questions.*

La question est une proposition à laquelle il manque une ou plusieurs parties et que doit compléter celui à qui on l'adresse. Il en résulte que chaque proposition peut donner lieu à autant de questions qu'elle renferme de parties.

Les propositions sur lesquelles on peut questionner étant bien coordonnées, il importe de formuler les questions de manière que, lorsqu'elles auront été complétées, le but de la catéchisation soit atteint le mieux possible ; il faut donc questionner, non pas sur tout ce qui se prête aux questions, mais seulement sur ce qui conduit au but proposé. Chaque pas que l'on fait de côté ou en arrière détourne

l'attention, écarte du but, empêche d'arriver au résultat, ou, tout au moins, apporte du retard.

Nous indiquerons ici les qualités nécessaires d'une question bien posée, et les écarts à éviter.

Une question doit être avant tout *courte*, sans périphrase et dégagée de tout mot inutile. Cette qualité est d'autant plus indispensable que l'intelligence et la conception des élèves sont peu développées. Certains développements préliminaires que l'on donne quelquefois comme introduction à la question, ne font pas partie de cette dernière et ne constituent pas une contravention à notre règle, attendu que c'est ici une extension purement apparente. Il en est de même des questions qui ont pour but de provoquer une répétition de ce qui a été dit précédemment. Leur longueur apparente ne peut être considérée comme un défaut.

La question doit être *simple*.

Toutes les questions doubles, c'est-à-dire celles qui exigent deux réponses à la fois, des enfants peu avancés surtout, sont défectueuses. Dans une classe où l'on est en droit d'exiger davantage, des questions de ce genre peuvent être admises. Il y a même certains cas où une question double est plus que toute autre, propre à exercer et à fortifier les facultés de l'enfant.

Une troisième qualité de cette question, c'est d'être *déterminée*, c'est-à-dire formulée de telle sorte qu'elle admette une seule bonne réponse; une question, prise isolément, peut souvent manquer de cette qualité qu'elle conserve cependant, considérée dans ses rapports avec les autres.

Ce cas se présente chaque fois que l'instituteur doit dire:

Cela est bien vrai, mais ce n'est pas ce dont il s'agit dans ce moment.

La question doit être *claire*, elle doit être en rapport avec l'intelligence de l'élève. Pour être claire, il faut précisément qu'elle soit courte, simple et déterminée ; qu'elle ne renferme point d'expressions étrangères, et le moins possible d'idées abstraites. La clarté de la question est relative ; une question peut être claire pour tel élève, tandis que pour tel autre elle ne l'est pas du tout.

Poser des questions trop difficiles, c'est risquer de décourager l'enfant et de le rendre inattentif. Poser des questions trop faciles, au contraire, c'est le rendre distrait et enlever tout intérêt à la leçon. Dans les classes plus ou moins nombreuses où il y a une grande inégalité entre les élèves au point de vue intellectuel, la difficulté de la question doit être en rapport avec le degré d'intelligence de celui auquel on l'adresse ou de la majorité de la classe.

Enfin, les questions doivent être bien *liées entre elles*, bien *coordonnées*. Il faut que l'une prépare l'autre, et que celle qui précède amène celle qui doit suivre.

Quand aux différentes espèces de questions, nous ferons observer qu'elles ne valent rien lorsqu'elles admettent pour toute réponse un *oui* ou un *non* ; ainsi, il faut s'abstenir des questions purement affirmatives ou négatives. Elles ne provoquent pas assez la réflexion, n'exercent point l'expression orale et affaiblissent évidemment l'attention.

On ne peut les admettre que lorsqu'on les fait suivre d'une autre question ayant pour but de forcer à motiver la première réponse par *oui* ou par *non* ; on ne doit donc pas en faire un emploi trop fréquent. Cependant une trop grande préoccupation de la part de l'instituteur

pour éviter entièrement les questions de ce genre, peut contribuer à gêner ses allures et à lui faire perdre son naturel.

Distinguons encore les questions disjonctives, c'est-à-dire celles qui laissent le choix entre deux ou plusieurs réponses.

Ces sortes de questions disposent plutôt à deviner la réponse qu'à réfléchir à son exactitude. Cependant l'emploi des questions disjonctives est recommandable pour les enfants timides afin de les habituer à penser et à parler, et pour faire naître des idées secondaires. Il est évident, en effet, qu'en vue d'atteindre le but d'une leçon didactique, les questions dont nous parlons agissent trop faiblement sur l'esprit de l'enfant pour développer en lui des idées principales.

Pour éloigner des idées fausses qui pourraient rendre plus difficile une représentation exacte du sujet traité, on se servira avec succès des questions analytiques. Elles engagent l'enfant à réfléchir et le prémunissent contre tout malentendu ; mais elles sont tout à fait ridicules si elles n'ont d'autres motifs que d'éloigner des idées qui ne peuvent prendre naissance que dans un cerveau affaibli.

Citons encore, pour terminer cette nomenclature, les questions objectives ou les objections par lesquelles on fait une opposition apparente à ce qui a été dit préalablement. Elles contribuent puissamment à développer la réflexion, et conduisent à examiner le sujet sous différents points de vue. Le mérite d'une objection est d'autant plus grand qu'elle est plus naturelle et plus frappante. Les objections doivent, pour ne pas provoquer une discussion qui écarterait du but, ne porter que sur l'objet principal de la leçon.

Toute question indéterminée, en ce sens que la pensée exprimée ne demande pour être complète que quelques mots suppléés par l'élève, est vicieuse. Il est facile d'éviter ce genre de questions. L'instituteur peu exercé fera infiniment mieux de les abandonner entièrement que de chercher par de longs tâtonnements à les déterminer davantage.

Il n'est pas moins pernicieux d'aider l'enfant dans ses réponses en lui fournissant une partie du mot : cela donne lieu à des méprises ridicules.

VIII. *Il faut tenir compte des découvertes et des progrès dans les diverses branches de l'enseignement et se conformer, quant aux méthodes, aux améliorations reconnues.*

Nous avons déjà fait observer combien il est nécessaire de mettre l'enseignement donné aux enfants en rapport avec leur état actuel et leur condition future ; nous allons établir, par ce qui suit, combien il emporte pour l'instituteur de se tenir au courant des recherches et des progrès opérés dans les sciences qui se rattachent à son enseignement. Des opinions, des assertions et des préceptes qui diffèrent notablement de ce qui a été généralement admis jusqu'à ce jour ou qui sont même en opposition formelle avec les principes adoptés, ne doivent être acceptés et appliqués qu'avec une grande réserve et une prudence extrême. D'un autre côté, l'instituteur doit, sans hésiter, abandonner des idées surannées et ne pas tenir, soit par caprice, soit par routine, soit pour sa commodité, à des procédés condamnés par des hommes plus instruits et plus compétents.

En pareille occurrence, les conseils de l'intervention d'un homme d'expérience et de savoir sont le meilleur moyen de stimuler l'instituteur, de l'engager à sortir de

l'ornière de la routine pour entrer dans la voie du progrès, et pour marcher avec le temps ; c'est aussi le procédé le plus sûr pour prémunir le jeune homme inexpérimenté contre un désir démesuré de réforme sans prévoyance, et sans l'emploi des précautions nécessaires pour prévenir les conséquences fâcheuses de certaines innovations.

De même que dans une école où l'on tient avec obstination aux usages et aux procédés pratiqués par nos pères, sans vouloir y toucher, soit par vénération, soit par un motif quelconque, on reste en arrière de l'époque et de ses exigences ; de même on pourrait jeter la confusion dans la tête des jeunes générations, et, en outre, exposer les enfants à une perte de temps, et les parents à des sacrifices inutiles, si, avec trop de légèreté et sans transition, on voulait admettre et introduire tout ce qui est présenté et recommandé comme un progrès, un perfectionnement. La lumière, pour ne point éblouir des yeux faibles, doit insensiblement dissiper l'obscurité.

Ce que nous venons de dire regarde autant la matière que la forme ; et il nous serait très-facile de prouver par de nombreux exemples combien il importe d'agir avec discernement, avec une conviction entière, pour ne point s'exposer à tomber dans des extrêmes et souvent même dans de graves erreurs.

Celui-là seul peut apprécier et juger ce que l'on doit enseigner, qui connaît les besoins des hommes en général et en particulier ceux de ses élèves, et sa propre sphère d'action.

Les instituteurs pratiques et expérimentés sont surtout appelés à se prononcer sur la manière de procéder, à juger, à apprécier les méthodes employées, pourvu qu'ils ne

perdent point de vue que la civilisation au moyen de l'instruction n'est d'une valeur réelle, que si l'éducation lui sert de guide et de compagne fidèle.

CHAPITRE III.

LES DIFFÉRENTES FORMES OU PROCÉDÉS D'ENSEIGNEMENT.

Lorsque l'on parle de méthodes différentes, on confond les méthodes avec les formes d'enseignement, qui sont nombreuses ; mais chacune de ces formes, pour avoir quelque valeur, doit être ramenée aux règles de la méthodologie.

La méthode s'occupe de l'*intérieur*, de la partie spirituelle de l'homme, de l'imagination, de la mémoire, de l'intelligence et de la raison, du cœur ; tandis que la forme d'enseignement ne s'occupe que de l'*extérieur*. Tout son rôle se borne à montrer, à exposer, à écouter, à questionner et à répondre. Il faut donc que l'instituteur acquière la faculté d'appliquer habilement et d'employer convenablement chaque forme d'enseignement, afin d'éveiller, d'exciter les facultés de l'âme selon les principes, c'est-à-dire, de diriger l'enfant de manière que son esprit conçoive et juge, que sa mémoire garde et que son imagination se représente en un seul tous les objets dont il a eu l'intuition. Le but principal de la méthode, c'est d'exercer, en observant ces principes, une influence sur l'âme de l'élève, telle que chacune des facultés intellectuelles agisse convenablement et à propos. A cet effet, l'instituteur se mettra à la portée de l'enfant et rendra son enseignement intuitif. L'enfant, de son côté, se représentera intérieurement les objets qu'il désigne par des paroles. En ne perdant pas de

vue le degré du développement intellectuel de l'élève, la méthode enseigne à procéder d'une connaissance connue à une connaissance inconnue et conduit ainsi par la voie la plus rationnelle et la plus prompte au but désigné d'avance.

Il ne s'agit plus, comme autrefois, d'instruire mécaniquement un enfant, de lui présenter une matière quelconque sans égard à son âge, au développement de son intelligence, sans examiner s'il est en état d'établir des comparaisons entre ce que l'on veut apprendre et ce qu'il sait déjà ; il ne s'agit plus de l'abandonner à sa faiblesse et de lui laisser deviner ce qui pour lui n'est pas très-clair ; on exige maintenant, et avec raison, une marche sûre et rationnelle, conduisant du connu à l'inconnu, par degrés insensibles et de manière que l'enfant, appuyé sur ce qu'on lui a fait comprendre la veille, comprenne parfaitement ce qu'on lui apprend aujourd'hui. On le voit donc, il ne suffit pas de *connaître* les règles de la méthodologie, car la théorie la plus profonde, la plus complète n'est rien sans une pratique habile et assurée, qui est indispensable et que l'on n'acquiert que par des efforts persévérants et soutenus.

En pédagogie, on établit une classification pour les différentes formes d'enseignement et on les désigne par des noms spéciaux. Par l'emploi des unes, les élèves restent dans un état *réceptif* plutôt qu'*actif*, d'autres exigent le concours des facultés de l'âme afin d'acquérir des connaissances et de faciliter la conception.

Ces formes, prises dans le sens le plus général, se divisent en deux catégories : celle de l'*exposition continue* et l'*exposition non continue, interrompue*.

§ I^{er} — *La forme de l'exposition non interrompue ou forme acroamatique (1).*

Cette forme d'enseignement tend à communiquer des connaissances au moyen d'un discours suivi sur un sujet quelconque. Le succès dépend donc entièrement ici de l'attention que prêtent les élèves à ce discours. Employée seule et à l'exclusion de tous les autres procédés, cette méthode offre d'insurmontables difficultés : comment, en effet, fixer l'attention des enfants dont l'esprit est encore vague et incertain, et qui n'ont pas encore acquis d'idées auxquelles ils puissent rattacher ce qu'ils entendent ? La difficulté s'accroît quand le maître ne possède pas cette facilité d'élocution et cette lucidité d'expressions qui ne sont pas chose si commune.

Un instituteur habile se servira utilement de ce procédé avec les novices, pour leur communiquer les premières idées au moyen d'un récit amusant, et avec les écoliers très-avancés dont l'intelligence est assez développée pour suivre un raisonnement et pour saisir une série de faits. L'enseignement qui se donne par un discours non interrompu (forme acroamatique), et pendant lequel l'élève est un simple auditeur, suppose dans les facultés intellectuelles de ce dernier un grand développement, qui le met à même de suivre l'instituteur avec une attention soutenue. Ces conditions si essentielles, sans lesquelles tout enseignement reste improductif, manquent cependant fort souvent, et dès lors, on n'aura pas de peine à concevoir le motif de

(1) D'un mot grec qui signifie *écouter pour s'instruire*.

l'insuccès ; car tout ce dont on veut retirer un effet durable doit être parfaitement compris.

Aussi nous pensons que l'emploi exclusif de ce procédé ne convient guère aux écoles primaires et qu'il n'en faut faire usage qu'avec précaution. Lorsque le jeune homme est, par son âge et par son développement physique et intellectuel, en état de fixer son attention sur un objet, à suivre sans distraction un discours de quelque étendue, à le bien comprendre ; lorsqu'il peut en fournir la preuve en reproduisant, au moins en résumé, ce qu'il vient d'entendre, c'est alors seulement que ce procédé peut être employé avec quelque succès. Répétons-le, toutefois, on ne doit pas le repousser trop absolument, car nous avons déjà rencontré tout à l'heure un cas où son application est justifiée ; et nous ajouterons que, dans presque chaque leçon, l'instituteur se voit obligé d'y avoir plus ou moins recours, tantôt pour faire comprendre la matière qu'il traite et pour arriver plus vite au but proposé, tantôt encore parce que les élèves ne peuvent par aucun autre moyen acquérir la connaissance du sujet. Par exemple, quand il s'agit d'histoire sacrée et profane, de géographie, d'histoire naturelle, de physique, etc., il est évident que le disciple ne peut savoir ce qui s'est passé à une époque antérieure, si ce n'est par l'exposition orale de ces faits de la part du maître. Par leur propre expérience, les élèves ne peuvent pas non plus connaître ce qu'ils doivent savoir par rapport aux villes et aux pays qu'ils n'ont jamais visités. Tout cela leur doit être présenté par le maître, non en lisant ou en dictant, mais bien au moyen de l'exposition continue. On les questionne ensuite en venant à leur aide chaque fois que des réponses plus ou moins défectueuses

en font sentir la nécessité, en expliquant ce qui n'a pas été saisi, et l'on parvient enfin à leur graver le tout dans la mémoire. Ce procédé, on le voit, tire un grand secours de la forme érotématique ou catéchétique, au moyen de laquelle on s'assure que les élèves ont compris le récit du maître. Ce n'est pourtant pas exclusivement par des questions que l'instituteur s'assure de l'effet de ses discours ; il peut aussi astreindre les auditeurs à faire un résumé verbal ou écrit de ce qu'ils ont entendu.

Toute matière traitée par l'exposition continue doit être, quant à la forme et quand au fond, en rapport avec le degré intellectuel des élèves ; on la leur présentera en termes simples et clairs, en phrases courtes et précises, et avec le ton et l'expression de voix qui convient à l'individualité de l'auditeur et à la nature du sujet. N'oublions jamais que la force naît de la brièveté et que la longueur cause l'ennui.

Ce mode d'enseignement exige en outre, de le part du maître, une élocution facile, qui le dispense de recourir aux lectures soporifiques : un tact exquis, qui l'empêche de fatiguer l'attention ; une imagination féconde, qui sache aimer le récit par des exemples intéressants ; un sens parfait, à l'aide duquel il sache se mettre à la portée de ses auditeurs ; un esprit systématique, qui ne perd jamais de vue l'ordre dans lequel il convient de traiter un sujet. La clarté et l'ordre sont des qualités bien plus essentielles ici que des expressions recherchées et un langage fleuri ; aussi doit-il être permis à l'élève d'interrompre le maître dès qu'il ne comprend pas.

§ II. — *Le mode de l'exposition interrompue ou la forme érotématique (1).*

L'exposition interrompue peut se présenter sous plusieurs formes distinctes, entre autres :

1. La forme catéchétique.
2. La forme socratique.
3. La forme euristique.
4. La forme répétitive.
5. La forme examinatoire.
6. La forme analytique et synthétique.
7. La forme dialogique.
8. La forme de Jacotot.

La forme la plus indispensable dans l'enseignement élémentaire, c'est celle qui procède par questions et par réponses. On peut l'appliquer indistinctement à toutes les branches, dans une mesure plus ou moins large. Puisque les questions forment la base de la forme catéchétique et de la forme socratique, puisque tout le succès que l'on en attend dépend de l'habileté à profiter des réponses données pour formuler d'autres questions dans un certain ordre et d'après un certain plan, il importe que l'instituteur ait une connaissance parfaite des unes et des autres.

(1) D'un mot grec qui signifie *demander, interroger*.

§ III. — *La forme catéchétique.*

La forme catéchétique, dont l'élément distinctif est, comme dit Niemeyer, une action réciproque du maître sur l'élève et *vice versa*, exige des récits suivis de questions et de réponses.

En employant cette forme, on se propose, d'un côté, de faire trouver ce qui est inconnu, et de rendre clair pour l'élève ce qui est confus dans son esprit; d'un autre côté, on a en vue d'apprécier le degré de développement du disciple, soit relativement à l'ensemble de ses connaissances, soit à l'égard d'une branche en particulier. Dans ce but, il faut questionner avec habileté et traiter avec adresse les réponses; il faut rester continuellement maître de la conversation, afin de pouvoir la diriger vers le point que l'on a en vue. La forme catéchétique, quoique ayant une grande analogie avec la forme socratique et la forme euristique, avec lesquelles elle est très-souvent confondue, en est essentiellement différente. La catéchétique est le principe dominant de toutes les autres formes. Elle suppose que l'instituteur connaît le caractère, l'esprit, la manière de voir des élèves, qu'il est maître de son sujet et de sa parole. D'après cette forme, on admet chez l'enfant des notions, des éléments susceptibles de développement; ces éléments sont: l'expérience, l'intuition, la langue, la connaissance des choses et enfin les facultés de l'âme.

La forme catéchétique, comme nous le disons plus haut, ne veut et ne doit point communiquer les connaissances au moyen d'une exposition continue; mais bien diriger les enfants à l'aide de questions progressives, les amener par

leurs propres réflexions, par leurs souvenirs et par la représentation intérieure de ce qu'ils ont vu et éprouvé, à trouver par eux-mêmes ce que l'on se propose de leur enseigner ; c'est donc la manière de développer une vérité en arrangeant une série de questions, propres à conduire à une vue claire et distincte de ce qu'on veut enseigner ; c'est l'art de rechercher les idées encore latentes dans l'âme de l'enfant, de les développer par des questions partielles de les poursuivre dans leurs derniers replis, de rattacher avec adresse leurs plus insaisissables ramifications, de les coordonner, de leur donner une forme rationnelle et de les rendre palpables à l'élève.

Après avoir exposé brièvement l'essence de cette forme nous passons à la solution de cette question : Comment l'instituteur peut-il acquérir l'habileté d'enseigner d'après ce procédé si efficace ?

Pour être employée avec succès, la forme catéchétique exige chez l'instituteur une grande aptitude à formuler les questions, à apprécier les réponses et à en déduire les conséquences sans entrer dans de longs développements. Il faut encore qu'il conserve toujours bien présent à l'esprit l'objet à traiter, sans se laisser dérouter par les réponses obtenues. Cette aptitude et cette fermeté ne peuvent s'acquérir que par une longue pratique. On s'essayera d'abord en expliquant aux élèves des idées, des expressions abstraites ; et l'on profitera des notions qu'ils auront acquises pour leur faire tirer les déductions morales de petites narrations, d'historiettes, de récits à leur portée. Avec des commençants, il est bon d'exiger que dans leurs réponses ils répètent les questions qu'on leur a adressées. Par ce moyen, ils s'habituent de bonne heure à s'exprimer d'une

manière juste, précise et en termes choisis. On continue ces exercices jusqu'à ce que l'on soit parvenu à savoir appliquer ce procédé à l'enseignement d'autres branches, offrant plus de difficultés et d'un ordre d'idées supérieur.

Il faut, en outre, que le maître soit tout entier à son affaire, qu'il étudie de bons ouvrages traitant de la pédagogie, qu'il ait le goût, l'amour de sa profession, qu'il soit heureux des progrès de ses élèves. Sa physionomie, sa contenance, ses manières, tout cela est loin d'être indifférent.

Le mot *catéchétique* dérive d'un verbe grec dont la signification est *avertir, instruire*. Nous doutons fort que les savants soient disposés à admettre les termes que nous indiquons ; mais cela n'est pas d'une grande importance pour nous, instituteurs.

Catéchiser, c'est attirer, au moyen de questions et de réponses, l'attention de l'enfant sur tel ou tel objet, et l'amener ainsi à lui faire trouver par lui-même ce qu'on veut lui enseigner.

Une *catéchèse* est une leçon donnée, pendant un temps plus ou moins long, en observant la forme indiquée. *L'art de catéchiser* est l'habileté d'enseigner sous cette forme.

La *catéchétique* est la science qui étudie et explique la manière de procéder dans la catéchèse.

Un *catéchet* est en général tout homme qui enseigne d'après la forme catéchétique ; cependant dans un sens plus restreint, on désigne par là, ou celui qui possède un certain degré d'habileté dans l'enseignement catéchétique, ou un professeur chargé d'enseigner l'art d'instruire.

Les *catéchumènes* sont tous ceux qui sont instruits d'après cette méthode, et plus spécialement les jeunes gens préparés, par l'étude du *catéchisme*, à faire leur *première communion*.

Le *catéchisme* est un livre renfermant les vérités de la doctrine chrétienne, expliquées par questions et par réponses.

La base de la méthode catéchétique, c'est la *question*.

L'*habileté* consiste à profiter des réponses données, pour poser d'autres questions dans un certain ordre et d'après un certain plan.

§ IV. — *Distribution des questions.*

Quant à la manière de poser les questions, on aura soin d'observer les règles suivantes :

1. Il faut éviter de questionner les élèves dans un ordre quelconque, par exemple d'après celui dans lequel ils sont placés en classe. Chacun d'eux doit ignorer *si* on lui adressera une question et *quand* cela aura lieu.

2. En règle générale, on questionne individuellement ; c'est par exception que l'on adressera une question à toute la classe, question qui exige une solution de tous les élèves à la fois.

3. Chaque élève aura à répondre au moins une fois pendant une leçon.

4. On n'adressera pas au même élève trop de questions consécutives.

5. On aura égard, dans la succession des questions, au degré d'intelligence et d'instruction des élèves.

6. On désigne l'élève questionné de manière qu'il n'y ait

pas d'erreur possible et que la réponse ne soit pas donnée par un autre.

§ V. — *Règles à observer au sujet des réponses.*

1. *L'instituteur doit éviter soigneusement de provoquer la réponse, en fournissant le premier ou les premiers mots.*

Un semblable procédé a ordinairement ce résultat, que l'élève répond tout à fait machinalement et donne même quelquefois des réponses ridicules.

L'instituteur ne doit pas exiger une réponse dans la forme et teneur qu'il a conçue ou formulée d'avance. L'élève, qui du reste a la conviction d'avoir bien répondu, se montre mécontent de cette exigence et se renferme parfois alors dans le silence. C'est une entrave plus ou moins longue à la marche régulière de la leçon, et l'on n'en retire aucun bon résultat.

2. *L'instituteur doit s'abstenir de répéter chaque réponse qui est exacte.*

Cela constitue tout simplement une perte de temps et ne favorise en rien l'instruction. L'élève attentif saura bien suivre la marche d'une catéchèse sans ces répétitions fréquentes, et le paresseux trouvera dans ce procédé un moyen qui viendra en aide à son inaction. Cependant si la matière à traiter offre de grandes difficultés, ou si la leçon se donne aux tout petits enfants, les répétitions d'une réponse qui vient d'être donnée sont admissibles.

3. *A chaque bonne réponse, l'instituteur se gardera de manifester sa satisfaction par des paroles louangeuses.*

Ce serait encore du temps perdu, et d'ailleurs cette

façon d'agir est de nature à exercer une influence plus ou moins nuisible sur l'élève ; celui-ci attendra à chaque occasion une manifestation flatteuse de la part du maître, et bientôt il en sera rassasié au point de n'y plus être sensible.

Ces témoignages de satisfaction seront un encouragement pour l'élève lorsqu'ils seront accordés rarement et pour des réponses qui décèlent soit une profonde réflexion, soit une attention soutenue.

4. L'élève auquel la question a été adressée doit être seul autorisé à répondre.

Il ne faut pas tolérer que les enfants non interrogés se permettent, chacun comme bon lui semble, de répondre ou de souffler la réponse à celui qui est désigné. L'ordre de l'école est troublé par là et l'instituteur ne parvient jamais à avoir une connaissance parfaite de la force intellectuelle de ses élèves.

5. L'instituteur permettra rarement aux élèves de lui adresser des questions pendant la leçon.

Des questions faites de cette manière sont en général plus propres à troubler la leçon qu'à éclaircir ce qui n'aurait pas été compris. Les enfants ont une tendance très-prononcée à assaillir leur maître par un foule de questions qui, si l'instituteur manque de fermeté, le conduiront trop facilement à des sujets tout à fait étrangers. Que l'on admette plutôt cette règle : Celui qui n'a pas compris les explications données pendant la leçon, s'adressera modestement après la classe à l'instituteur ; celui-ci s'empressera de donner des explications nécessaires, en témoignant à cet élève le plaisir qu'il éprouve à le voir s'occuper consciencieusement de l'objet de la leçon.

§ VI. — *La forme socratique* (1).

Lorsque Socrate s'entretenait avec ses disciples, qui étaient des hommes d'un âge plus ou moins avancé et possédant un certain nombre de connaissances, il ne disait, pas plus qu'on ne le fait dans l'emploi du procédé catéchétique, à ses élèves ce qu'ils devaient apprendre ou ce qu'ils devaient admettre comme vrai ; mais il les dirigeait par des questions intelligentes, de manière qu'ils parvenaient à découvrir par eux-mêmes la vérité et qu'ils se voyaient forcés de l'admettre, quoi qu'ils en eussent.

Si, au premier coup d'œil, le procédé socratique ressemble beaucoup à la forme catéchétique, on reconnaît bien vite combien ces deux formes sont différentes l'une de l'autre. Socrate s'entretenait avec des hommes faits, avec des personnes d'un certain savoir, d'une certaine expérience, mais imbues de préjugés, de préventions, d'opinions erronées, quoiqu'elles eussent, d'un autre côté, l'intelligence développée à un très-haut degré.

(1) Socrate, né à Athènes, 470 ans avant J. C., fils d'un sculpteur nommé Sophronisme et d'une sage-femme, exerça d'abord la profession de son père, et même avec assez de succès ; mais il la quitta de bonne heure pour se livrer tout entier à la philosophie. Il se vit bientôt entouré de disciples auxquels il donnait gratuitement ses leçons. Il enseignait particulièrement la morale, méprisant la physique et la métaphysique de son temps. Il donna lui-même l'exemple de toutes les vertus civiles et domestiques et supportait avec une patience admirable la mauvaise humeur d'une femme acariâtre. Ses ennemis l'accusèrent de corrompre la jeunesse ; et, malgré son innocence, qui était publiquement reconnue, ils parvinrent, à force d'intrigues et de calomnies, à le faire condamner. Il but la ciguë l'an 400 avant J. C. Il enseignait partout, au milieu des rues, des places publiques : il ne donnait point ses leçons d'une manière acroamatique, mais il amenait ses disciples, par des interrogations faites avec art, à découvrir la vérité.

Nos instituteurs n'ont à instruire que des enfants, de petits êtres dont la sphère intellectuelle est très-restreinte, qui commencent à peine à recueillir quelques simples notions, à faire quelques remarques, et qui ne sont guère aptes à penser et à juger. Une autre différence entre ces deux formes, c'est la gravité de la matière que traitait Socrate avec ses disciples et le peut de profondeur des explications que l'on donne aux enfants.

Si, malgré ces arguments, on persiste à ne pas trouver de différence entre la forme catéchétique et la forme socratique, nous ferons encore observer que l'instituteur qui possède à fond le premier de ces deux procédés et l'applique avec succès, ne peut espérer d'obtenir un résultat analogue, en employant la seconde forme avec des hommes instruits et très-exercés à penser, à réfléchir et à s'exprimer avec facilité.

D'un autre côté, celui qui *socratise* avec habileté n'est pas toujours apte à transmettre des connaissances aux enfants en bas âge, par l'emploi de la forme catéchétique.

La forme socratique admet deux manières de procéder.

La première consiste à montrer la vérité, ou abstractivement ou dans un récit, à la décomposer ensuite en ses parties constitutives pour faire comprendre celles-ci d'abord une à une et ensuite réunies. La seconde part du simple, du plus prochain, du mieux connu, s'élève graduellement jusqu'à l'idée qu'on veut développer, et amène ainsi à trouver et à formuler la proposition, la vérité.

§ VII. — *La forme euristique (1) ou d'invention.*

Cette forme diffère des deux précédentes en ce que, par son application, on a en vue de faire trouver, discerner et apprendre par l'élève lui-même, au moyen de la méditation quelques légères indications du maître, les connaissances que l'on veut lui communiquer.

L'application de cette forme suppose donc chez l'élève 1° les dispositions intellectuelles nécessaires et développées à un degré convenable ; 2° qu'il soit suffisamment exercé dans l'emploi de ses facultés ; 3° qu'il ne lui manque ni l'expérience ni l'intuition d'objets propres à servir d'explications pour arriver à une nouvelle connaissance.

A défaut d'une seule de ces conditions, on essaierait vainement de pousser l'enfant à chercher et à trouver des vérités, des preuves pour ces vérités et les conséquences qui en découlent. On voit donc que cette forme ne s'emploie avec succès qu'avec des élèves ayant déjà acquis un fonds d'idées, et puisque les enfants en bas âge ne sont riches ni en expérience ni en réflexions, et que la sphère de leur intuition est extrêmement bornée, il est préférable de les diriger au moyen de questions. Ceux-là seulement font exception, qui ont des dons naturels et se distinguent par une grande somme de connaissances acquises, ceux-là seulement se trouvent dans les conditions voulues pour profiter d'un enseignement euristique.

C'est le procédé par excellence, lorsqu'il s'agit d'écrire, de dessiner, de calculer, de chercher et d'appliquer les

1) D'un mot grec qui signifie *trouver par le moyen de la méditation.*

règles de l'orthographe dans une dictée, lorsqu'on fait rédiger et appliquer les règles du style, lorsqu'on propose à résoudre des questions sur la religion et la morale, ou sur quelque autre matière abstraite. « Elle met l'élève dans l'absolue nécessité de travailler et d'employer toutes ses forces. Elle le fait opérer lui-même, et tout ce qu'il découvre ainsi devient la propriété de son esprit bien autrement que ce qu'il reçoit d'un autre. Le sentiment d'avoir appris par ses seules forces, réagit vivement sur son activité. Une ligne que l'enfant lit tout seul, un calcul dont il trouve lui-même le résultat, une faute qu'il a remarquée par sa seule attention, l'avancent plus que vingt autres opérations de même nature dans lesquelles le maître l'aurait aidé. Par cette activité propre, l'enfant sent ses forces; et la conscience qu'il en a, lui donne le courage et le goût de travailler et de rechercher (1). »

L'application trop fréquente de cette forme, malgré son affinité avec la forme catéchétique, pourrait devenir nuisible dans l'école; il est évident que dans telle classe où quelques élèves privilégiés seraient seuls en état de parvenir, sans l'assistance du maître, à la solution de la question posée, tandis que la masse ferait de vains efforts pour y parvenir, les avantages que l'on retirerait de cette forme ne seraient pas de nature à lui assurer la préférence sur celle qui contraint plus ou moins *tous* les élèves à marcher ensemble et de pair.

L'instituteur qui fait usage de ce procédé aura égard aux forces intellectuelles des enfants, suivra un plan bien com-

(1) Engling et Parizel.

biné, ne s'en écartera jamais, et attendra patiemment les réponses à ses questions.

§ VIII. — *Des règles à observer dans l'emploi de la forme euristique.*

1. Les élèves sont sensés posséder un certain degré de connaissances, base nécessaire des matières nouvelles à leur expliquer; sinon l'instituteur leur donnera préalablement les notions à l'aide desquelles ils doivent en acquérir d'autres par eux-mêmes.

2. L'instituteur aura soin de montrer d'abord aux élèves la manière d'exécuter tel travail, de résoudre telle question, afin qu'ils soient en état de satisfaire à sa demande.

3. Il faut que le travail imposé soit toujours en rapport avec la force intellectuelle de l'élève et avec les connaissances qu'il possède; on se basera sur le principe « du facile au difficile, » pour le choix des devoirs.

4. Le maître ne doit intervenir dans la solution d'une question que très-rarement, et lorsque l'embarras de l'élève est tel qu'on ne peut espérer de lui aucune réponse satisfaisante.

5. L'instituteur après avoir indiqué le sujet à traiter, se convaincra d'abord qu'il a été bien compris par l'élève.

6. Lorsque l'élève sera parvenu à résoudre la question, l'instituteur lui fera indiquer la marche qu'il a suivie pour arriver au résultat.

7. L'instituteur aura soin de varier les devoirs autant que possible.

§ IX. — *La forme répétitive.*

L'instituteur n'a pas, à beaucoup près, rempli sa tâche, lorsqu'il est parvenu par son enseignement à communiquer à ses disciples des connaissances claires et précises ; il faut encore qu'il emploie des moyens convenables pour graver ces connaissances dans leur mémoire, afin qu'ils puissent en tirer parti au besoin et étendre à volonté le trésor qu'ils ont acquis. Ce n'est que par des répétitions fréquentes et habilement dirigées, qu'on obtient ce résultat (1). Si l'instituteur croit pouvoir se reposer, quant à ces répétitions sur la bonne volonté des élèves, il reconnaîtra bientôt son erreur ; car ceux-ci ne savent pas toujours comment faire pour se rappeler convenablement et pour confier à la mémoire tout ce qui a été traité en classe. Les enfants s'imaginent qu'il suffit de parcourir légèrement, superficiellement leurs cahiers et leurs manuels : en outre les préoccupations, les distractions du jeune âge ne leur laissent pas même toujours le loisir d'entreprendre cette besogne, qui, il faut bien le reconnaître, n'offre rien de très-récréatif. Il est donc absolument nécessaire d'établir à cette fin des exercices spéciaux, et l'on a recours à la forme répétitive, qui consiste essentiellement à diriger la réflexion de l'élève au moyen de questions, moins pour lui apprendre des choses qui lui sont inconnues, que pour lui rendre plus claires les connaissances qu'il possède déjà.

(1) Voir plus loin, à la méthode d'exercices de mémoire, les observations qui ont rapport à la manière de faire les répétitions.

Dans l'application de cette forme, il faut s'attacher aux indications suivantes :

a. Chaque point que l'on peut considérer comme formant un tout, et qui a été suffisamment expliqué, doit être répété autant de fois qu'il sera nécessaire pour le graver dans la mémoire.

b. A la fin de chaque leçon, on résume ce qui a fait l'objet de cette leçon.

c. La leçon suivante commence par une récapitulation des points principaux traités dans la leçon antérieure.

d. Une répétition sommaire de plusieurs chapitres doit toujours avoir lieu, afin que les élèves parviennent à s'en former un aperçu général, ce qui les aide autant à bien comprendre qu'à retenir.

Sachant que de pareilles répétitions ont lieu régulièrement, les élèves y trouveront un stimulant à suivre la leçon avec une attention plus soutenue et à réfléchir aussi, en dehors de la classe, à ce qui leur a été expliqué, Il va de soi que l'instituteur qui exige de ses élèves la reproduction par cœur de telle ou telle chose, soit lui-même en état de faire ce qu'il demande d'eux. Il aura alors toute facilité d'éclaircir ce qui a laissé quelque obscurité dans leur esprit, de leur rappeler ce qu'ils peuvent avoir oublié, de corriger, de suppléer partout où cela est nécessaire, de les stimuler et enfin de s'assurer s'ils *savent bien* et jusqu'à quel point l'une ou l'autre de leurs facultés réclame une direction spéciale.

§ X. — *Règles à observer dans l'application de cette forme.*

1. L'instituteur doit prendre des allures telles, que les

élèves s'aperçoivent que lui-même attache une haute importance à ces sortes d'exercices, et qu'il s'acquitte de sa difficile besogne, avec cette bienveillance et ce zèle qui distinguent le véritable maître d'école.

2. On se sert de cette forme avec les élèves que l'on a pu apprécier sous le rapport intellectuel, et lorsqu'on veut s'assurer s'ils ont retenu ce que l'on a traité avec eux.

3. Quand aux questions à adresser dans les formes répétitive et examinatoire, elles sont soumises aux mêmes conditions que celle de la forme catéchétique ; elles ne doivent porter que sur des choses traitées préalablement.

§ XI. — *La forme examinatoire.*

Il y a une différence bien sensible à établir entre *examiner* et *répéter*.

En examinant on a, il est vrai, également en vue de provoquer l'élève à se rendre compte de ce qu'il a appris, mais on ne se propose pas spécialement de graver plus profondément dans sa mémoire, les connaissances acquises ; le but de l'examen est plutôt de s'assurer s'il a saisi, compris et retenu ce qui lui a été expliqué.

Nous avons démontré, dans le paragraphe précédent, que les répétitions proprement dites sont nécessaires ; nous en dirons autant de l'examen.

La forme examinatoire s'emploie tantôt pendant les leçons consacrées à l'explication de tel ou tel sujet, tantôt dans des heures spécialement assignées à l'examen, dans le but indiqué plus haut. L'instituteur en agissant ainsi, parvient à apprécier les progrès de ses élèves, à connaître les défauts et les lacunes de leur instruction, et à découvrir ce

qu'il reste à faire pour entretenir et fortifier davantage les dispositions de l'élève appliqué et studieux, pour stimuler celui qui manifeste quelque tendance à la négligence ou à la paresse, et enfin pour donner à tous une direction que réclame leur individualité.

Les questions que l'on adresse à l'élève dans le but de l'examiner, doivent être en rapport avec les connaissances que celui-ci est censé posséder.

§ XII. — *La forme analytique et synthétique.*

Il est un bien petit nombre de personnes qui attachent aux paroles qu'elles prononcent, des représentations parfaitement exactes, des idées claires et nettes; ce sont pour elles de simples mots, des noms d'objets qu'elles ont vus ou dont elles ont entendu parler; à peine sont-elles en état d'en indiquer l'une ou l'autre qualité plus ou moins saillante, et par laquelle cet objet se distingue de tel autre. Si un objet est d'une nature concrète, il suffit pour en avoir une idée, pour ne pas le confondre avec d'autres, d'en connaître le nom et d'avoir remarqué l'une ou l'autre de ses qualités caractéristiques; mais lorsque l'objet est d'une nature abstraite, de sorte que ni la vue, ni l'ouïe, ni le toucher ne peuvent nous en faciliter la connaissance, alors cette connaissance est superficielle, et ne suffit pas pour empêcher la confusion. C'est ainsi que l'on attribue souvent à la mémoire ce qui est du domaine de la raison, que l'on confond la valeur des expressions à cause de leur analogie, soit par rapport à la forme, soit par rapport au sens.

Acquérir des notions exactes, claires, précises, voilà le seul remède à cette confusion, à ces hésitations, à ce

trouble intellectuel, qui peut avoir des conséquences très graves sur notre manière de penser et d'agir.

Mais comment acquérir cette clarté, cette concision, et cette netteté dans les idées, dans les représentations intérieures ?

Le chemin le plus direct pour arriver à ce résultat, est évidemment celui de l'analyse et de la synthèse, de la décomposition et de la recombinaison : décomposer d'abord un tout en ses parties constituantes et en réunir ensuite celles que l'on a reconnues comme devant se grouper ensemble.

En employant cette forme d'enseignement, on ne se bornera pas à la connaissance du mot servant à désigner un objet, mais on cherchera aussi à découvrir les différences entre cet objet et ceux de même nature ou qui lui ressemblent plus ou moins. A cette condition seulement, on acquiert de cet objet une notion entière, complète, et l'on est à même de se le représenter avec une certitude et sans la moindre hésitation.

Ainsi donc, par l'analyse nous parvenons surtout à connaître les parties dont se compose un objet, à désigner ces parties par leur véritable nom et à les distinguer les unes des autres : c'est, en d'autres termes, décomposer, démembrer, découper un objet en ses parties constituantes. Par cette opération de l'esprit, tous les corps de la nature, aussi bien que les objets d'art, les œuvres du génie humain, sont susceptibles d'être décomposés. Mais comme les parties ont aussi des qualités, les unes qui conviennent à toutes (la divisibilité), d'autres qui sont propres à quelques-unes (l'élasticité), ce n'est pas par l'analyse que l'on parvient à connaître ces qualités, mais bien par l'explication, par le

développement. Il en résulte que tout ensemble qui n'est pas un objet matériel ne peut pas être décomposé en parties, et qu'il faut par une explication solide et rationnelle arriver à connaître les *qualités* de cet objet.

Ainsi la raison, par exemple, ne se compose pas de parties, mais elle se manifeste par ses actes, ses fonctions, qui sont : *comprendre, juger et conclure* ; ainsi encore l'AVIDITÉ ne renferme pas plusieurs parties, mais elle se décele par le désir de posséder des richesses et par les actes qu'elle pose pour les obtenir.

Pour acquérir, au moyen de l'analyse ou du développement, la connaissance d'un objet, il importe de le considérer de tous les côtés, sous toutes ses faces, de l'examiner à différents points de vue, de le comparer avec d'autres qui ont une certaine analogie avec lui, pour découvrir ce qui lui est propre, en quoi il diffère des autres et ce qu'il a de commun avec eux, afin d'en déterminer la définition : ce dernier travail constitue la synthèse ou la réunion, l'assemblage des parties que l'on a reconnues propres à former un tout.

Pour parvenir à trouver et à comprendre ce qu'on entend par *raison*, par exemple, on examine ce que l'homme fait lorsqu'il pense, et ce qu'il veut atteindre par cet acte. Il veut connaître un objet, il veut savoir de quoi cet objet se compose et quelles en sont les qualités. Pour arriver à ce résultat, il doit comparer, distinguer, par conséquent juger ; c'est à dire, prononcer que cet objet possède certaines particularités ou qu'il ne les possède pas ; en mettant en rapport ces jugements, il tire une nouvelle conséquence, pose une nouvelle conclusion, formule un nouveau jugement. A cette opération principale de l'intelligence, sont subordon-

nées toutes les autres; comparer, distinguer, coordonner, etc. Il est bien plus facile de connaître les parties qui composent un objet que d'en découvrir les qualités. Il suffit de l'examiner attentivement et de fixer son attention sur ces parties les unes après les autres. Si cet objet se compose de plusieurs parties qui elles-mêmes se subdivisent en parties plus petites, il faut décomposer le tout d'abord en ses divisions principales, et examiner ensuite les subdivisions. En procédant ainsi, on se fait de cet objet une idée approfondie, on est en état de le distinguer facilement de tout autre, et l'on peut formuler un jugement avec connaissance de cause.

« Chacun peut, dit l'abbé Condillac, se convaincre de cette vérité; il n'y a pas même jusqu'aux plus petites couturières qui n'en soient convaincues : car si, leur donnant pour modèle une robe d'une forme singulière, vous leur proposez d'en faire une semblable, elles imagineront naturellement de défaire et de refaire ce modèle, pour apprendre à faire la robe que vous demandez. Elles savent donc l'analyse aussi bien que les philosophes, et elles en connaissent l'utilité beaucoup mieux que celles qui s'obstinent à soutenir qu'il y a autre méthode pour s'instruire. »

Il importe de suivre cette méthode lorsque dans l'instruction il se présente quelque point complexe, composé d'éléments divers. Il faut l'analyser, soit réellement, soit dans la pensée, si l'on veut soi-même s'en faire une idée claire et exacte, ou si l'on veut la faire concevoir aux élèves. L'analyse est, sans contredit, la marche la plus convenable à la faiblesse, elle est aussi celle du génie; car le génie; humain n'est puissant que relativement, et la force absolue n'appartient qu'à celui qui a mis les bornes à la nôtre.

Règles à suivre dans l'application de cette forme de l'enseignement.

1. Quand on veut faire une analyse, il faut d'abord bien examiner ce qui doit en être l'objet, il faut le décomposer dans son esprit. Si c'est une leçon entière, par exemple, du catéchisme, il faut en rechercher les principales parties. Si c'est une partie subordonnée, il faut y chercher les points et les subdivisions. Si c'est un point particulier ou une sous-division, il faut faire attention aux vérités et aux instructions particulières qui y sont contenues. Si c'est une simple période, il faut remarquer quelles propositions elle contient.

2. Toujours en analysant, il faut faire attention à la matière dont les parties s'enchaînent les unes aux autres, et contribuent à l'ensemble,

3. Bien que, dans l'emploi de cette forme, on procède par questions comme dans les formes que nous avons exposées précédemment, nous ferons remarquer qu'ici il ne faut pas poser toutes questions possibles, mais seulement les questions nécessaires.

4. En se livrant avec les élèves à ces exercices d'analyse, il est prudent d'imiter les parents qui, en servant les aliments à leurs enfants, les leur découpent en morceaux d'autant plus minces que leurs enfants sont plus petits et délicats.

§ XIII. — *La forme synthétique.*

La synthèse part de ce qui est déjà connu, mais il faut que l'objet soit connu sous toutes ses faces et choisi de préférence parmi les plus simples. Le maître a une raison particulière d'observer cette règle en ce que le cercle des

pensées de ses enfants est encore étroit et borné. Il doit pouvoir déterminer exactement les limites et l'étendue de leurs idées et de leurs connaissances, pour ne rien mettre en avant qui leur soit encore étranger et inconnu, Ainsi, il faut que la matière des livres, aussi bien que des questions explicatives, soit puisée dans ce qui se passe sous leurs yeux et que les scènes du monde y soient éclairées sous toutes leurs faces. Il ne faut pas s'imaginer que ces éclaircissements minutieux soient inutiles et que l'enfant fixe de lui-même son attention sur les objets qui lui tombent sous les yeux. Les choses ordinaires, par cela même qu'elles sont ordinaires, provoquent rarement l'attention. Une chose nous est souvent d'autant plus inconnue, qu'elle est plus près de nous, et combien de fois n'arrive-t-il pas que nous pensons d'autant moins à une chose, que les occasions d'y réfléchir sont plus fréquentes ?

L'instituteur dispose les premières connaissances ainsi préparées et déterminées, de manière à en faire sortir, comme une conséquence, la vérité qu'il veut enseigner. Chaque proposition de cet arrangement deviendra une question telle que la réponse donnée par l'enfant renferme toujours l'idée principale et nouvelle.

D'après ce que nous venons de dire, on voit que la synthèse commence par assembler les parties, puis elle réunit ces parties en un tout, et finalement elle donne à ce tout un nom.

La catéchisation synthétique commence par la démonstration, laisse à l'enfant lui-même tirer les conséquences, et finit par donner à la vérité ainsi trouvée l'expression propre ; tandis que l'analyse montre à l'enfant la maison toute bâtie, lui apprend la destination de tout, lui en fait

remarquer les diverses parties et la manière dont elles concourent toutes au même but ; l'élève apprend à connaître une maison que d'autres ont bâtie. La synthèse conduit l'enfant sur le terrain, délibère avec lui sur les moyens de l'utiliser et d'y bâtir, elle rassemble avec lui tous les matériaux et lui fait accomplir l'œuvre sous la surveillance du maître ; *l'élève apprend à bâtir la maison* (1).

§ XIV. — *Forme dialogique.*

Le mot *dialogique* emporte l'idée d'un entretien, d'une conversation. Le dialogue, considéré comme forme d'enseignement, est une conversation entre deux ou plusieurs personnes qui ont pour but de s'instruire mutuellement en échangeant entre elles les rôles de maître et d'élève. Cette forme d'enseignement se distingue donc complètement de celles que nous avons examinées jusqu'ici.

1. Les personnes qui veulent s'instruire au moyen de la forme dialogique, doivent se trouver à peu près dans les mêmes conditions d'instruction ; il ne doit pas exister une trop grande différence dans leurs rapports extérieurs, afin qu'aucune des deux ne soit disposée à s'emparer par préférence du rôle de maître.

2. Les questions et les réponses ne doivent pas trop s'éloigner du but proposé ; sinon il en résulterait une causerie vague et qui ne serait d'aucune utilité.

3. Les personnes qui s'entretiennent sous la forme dialogique doivent laisser de côté toute prétention, toute passion et toute partialité ; elles doivent être profondément pénétrées de l'objet de la discussion.

(1) Engling et Parizel.

4. De ce qui précède, il résulte évidemment que la forme dialogique ne peut être adoptée pour l'enseignement dans les écoles, puisqu'il y a une trop grande différence, sous tous les rapports, entre les individus qui s'y trouvent. Il peut cependant y avoir des établissements dont le programme désigne l'une ou l'autre leçon comme admettant les observations, questions, doutes, scrupules, opinions, avis, etc., etc., émis par les élèves.

Ces différentes formes d'observations ne peuvent jamais être considérées que comme des éclaircissements, des renseignements, des explications de la part de celui qui dirige la discussion.

§ XV. — *La forme Jacotot. (1).*

Jacotot, par sa méthode d'enseignement universel, se proposait d'émanciper les intelligences; il prétendait que tout homme, tout enfant, est en état de s'instruire seul et sans maître, qu'il suffit pour cela d'apprendre à fond une chose et d'y rapporter tout le reste; que le rôle du maître doit se borner à diriger ou à soutenir l'attention de l'élève en conséquence il prescrivait les *maîtres explicateurs*. Il proclamait comme base de sa doctrine certaines maximes paradoxales qui ont été vivement critiquées. *Tout est dans*

(1) JEAN-JOSEPH JACOTOT, né à Dijon, le 4 mars 1770, mort à Paris en 1840, était, avant la révolution, capitaine d'artillerie. Il fut, lors du rétablissement des études, appelé à l'École centrale de Dijon, professa successivement le latin, les mathématiques et le droit; devint, sous l'empire, secrétaire du ministre de la guerre, puis sous-directeur de l'École Polytechnique, fut pendant les Cent-Jours membre de la chambre des représentants; quitta la France lors de la deuxième restauration (1815), se retira en Belgique; fut nommé professeur de littérature française à l'université de Louvain, et ne rentra en France qu'après la révolution de 1830.

tout ; — Toutes les intelligences sont égales ; — Qui veut peut ; — On peut enseigner ce qu'on ignore, etc.

Jacotot, dans sa manière d'enseigner, nous semble avoir réuni plusieurs formes. Il commence par faire lire par l'élève une phrase préalablement lue ou énoncée par le maître, à l'effet de l'imprimer dans la mémoire de l'élève et d'exercer ainsi cette faculté. Cependant la forme de Jacotot développe ensuite les autres facultés intellectuelles par l'analyse et la synthèse. Ce procédé est digne de l'attention spéciale des pédagogues, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de la langue. Cette forme d'enseignement serait peut être mieux désignée par une expression qui rendrait ce que les Hollandais nomment *zelfonderwijs* (enseignement qu'on se donne à soi-même), que par les mots d'*enseignement universel* ; car le maître, dans l'enseignement universel, n'est qu'un guide qui montre à l'élève le chemin qu'il doit suivre. Celui-là n'a qu'à fournir aux besoins intellectuels et moraux les aliments nécessaires, à peu près comme on les fournit aux besoins physiques. Selon Jacotot, à l'aide de livres appropriés, le maître pourra enseigner ainsi, c'est-à-dire, faire apprendre non-seulement tout ce qu'il veut, mais ce qu'il ne sait pas lui-même ; car ici le maître s'efface, en laissant le rôle actif à l'élève. C'est à l'élève à marcher seul, en regardant, en réfléchissant, et surtout en RÉPÉTANT SANS CESSE ce qu'il a découvert par ses propres efforts.

Ce procédé est comme nous le disions plus haut, en même temps analytique et synthétique, de manière cependant que l'élève, au moins dans les commencements, ne soupçonne pas qu'il suit l'une et l'autre de ces voies : cela se rencontre plus ou moins dans toute espèce d'instruction,

sans que les élèves ni le maître s'en aperçoivent, et se retrouve en grande partie dans la méthode de *Pestalozzi*. On ne peut donc pas dire que la forme de *Jacotot* est entièrement neuve ; mais ce qu'il y a de particulier, c'est que, dans l'enseignement universel, cette instruction de soi-même se présente pure et non mélangée, tandis que dans les autres formes d'enseignement, elle n'est qu'accessoire, et souvent purement accidentelle.

Voici encore quelques-uns des principes fondamentaux de *Jacotot* :

1° Apprendre et oublier ne sert à rien. Apprendre et retenir est tout.

2° Apprendre quelque chose, puis réfléchir sur ce qu'on a appris.

3° Si l'on ne sait que ce qu'on apprend, l'on ne retient bien que ce qu'on répète.

4° On ne peut réfléchir que sur ce qu'on a retenu.

5° Travaillez d'après un modèle, un chef-d'œuvre de l'art dans lequel vous voulez réussir, revoyez-le sans cesse.

CHAPITRE IV.

LES DIFFÉRENTS MODES D'ENSEIGNEMENT

Le mode de l'enseignement est à proprement parler, la manière dont les connaissances sont transmises eu égard au nombre des élèves, à la disposition de la classe, aux habitudes du maître. Si l'instituteur s'adresse à un seul élève, s'il s'adresse à plusieurs, s'il s'adresse à un nombre tellement considérable qu'il ne puisse pas les surveiller tous, il lui faudra des manières différentes, des modes par-

ticuliers pour enseigner dans chacun des cas : aussi distingue-t-on plusieurs modes d'enseignement : le mode *individuel*, le mode *simultané*, le mode *mutuel*, et le mode *mixte*.

§ I^{er}. — *Le mode individuel.*

Dans l'enseignement individuel, dit de Gerando, chaque élève reçoit directement et séparément les leçons de l'instituteur ; chacun se comporte à peu près comme s'il était seul ; le maître passe successivement de l'un à l'autre, lui trace sa besogne, la corrige.

Ce mode, qui est celui dont se sert le précepteur chargé d'un ou de deux enfants, a été adopté d'abord et très-généralement, parce qu'on s'est préoccupé des avantages qui en résultent dans l'éducation privée, parce qu'on n'a pas songé que les moyens efficaces dans la famille sont souvent tout à fait insuffisants dans l'école, étant fondés pour la plupart sur cette supposition que le maître n'a qu'un élève auquel il faut donner constamment toute son attention. Il est certain que l'enseignement individuel, en mettant le maître en contact immédiat avec chaque écolier, en l'obligeant à donner des soins spéciaux à chaque intelligence, permet d'avoir continuellement égard aux dispositions et à la capacité de l'enfant, à constater chacun de ses progrès, à lui fournir les conseils spéciaux qui lui conviennent. Mais les bienfaits qui résultent de la multiplicité des relations directes du maître et de l'élève sont entièrement paralysés dans toute école un peu nombreuse.

En outre, l'enfant dans l'école ainsi organisée, se trouvant dans la même position que s'il était seul, ne profite

d'aucuns des moyens d'excitation que toute réunion d'enfants fournit si aisément. En même temps ils est exposé aux inconvénients ordinaires de semblables réunions : tout ce qu'il peut y avoir de fâcheux pour la conduite et les mœurs dans une assemblée de jeunes élèves, devient d'autant plus difficile à éviter, que l'obligation où se trouve le maître de s'occuper exclusivement de chacun l'empêche de veiller sur tous. La discipline est à peu près impossible à maintenir, si on ne veut pas avoir recours à toutes ces odieuses ressources de la force brutale qui n'amènent l'ordre et la régularité qu'à l'aide de la terreur et de l'abattement physique et moral.

§ II. — *Le mode simultané.*

« L'enseignement simultané a pour objet de faire participer dans le même temps à une leçon donnée par le maître, tous les élèves capables de la recevoir. Elle consiste à diviser, d'après leur degré d'instruction, les enfants en plusieurs classes, et à faire lire, écrire, calculer ensembles tous ceux d'une même classe; de telle sorte que chaque élève profite de la leçon donnée à tous les autres. On voit, du premier coup d'œil, la supériorité d'un tel enseignement sur l'enseignement individuel. Le temps qui, consacré à un seul, aurait été dérobé, pour ainsi dire, à tous les autres, n'est plus employé que pour l'utilité générale (1). » Les avantages résultant de l'application de ce mode ne peuvent toutefois se produire que sous certaines conditions que nous exposerons plus loin au paragraphe intitulé *mode mixte*.

(1) Rendu.

§ III. — *Le mode d'enseignement mutuel ou le mode de Bell-Lancaster* (1),

Nous n'avons pas l'intention d'entrer dans un développement détaillé au sujet du mode d'enseignement qui est loin d'avoir nos sympathies ; cependant la partie de notre livre relative à la méthodologie générale ne serait pas complète si nous nous abstenions de donner à nos lecteurs au moins quelques indications sur un mode d'enseignement qui, à la fin du dernier siècle et au commencement de celui-ci, a fait le tour du monde, et qui, en ce moment encore, est regardé par certains hommes qui s'occupent très-activement de l'enseignement, comme le seul et unique moyen de sauver le monde en prémunissant la jeune génération, contre l'ignorance.

Le mode mutuel consiste à instruire simultanément un grand nombre d'enfants dans un local vaste et approprié à cette fin.

Des élèves qu'on appelle *moniteurs*, sont chargés d'enseigner la lecture, l'écriture, le calcul, etc., à un groupe de leurs condisciples, en se conformant aux instructions qui leur ont été préalablement transmises par le directeur.

(1) ANDRÉ BELL, né en Ecosse en 1753, mort en 1832, puisa assure-t-on l'idée de l'enseignement universel dans l'Inde où il avait occupé les fonctions de chapelain. De retour en Europe, Bell publia ses *Expériences sur l'éducation faite à l'école des garçons à Madras, 1798*.

JOSEPH LANCASTER, né vers 1777 en Angleterre, était maître d'école à Londres en 1798, il adopta la méthode dont le livre de Bell avait signalé l'existence dans l'Inde, prétendit à l'honneur de l'invention et institua des *écoles lancastériennes* ou à la *Lancaster*. Après avoir eu la vogue pendant quelques années, il passa en Amérique et mourut à New-York en 1838.

Ces moniteurs stimulent, par des récompenses et souvent par des punitions peu méritées et cruelles, l'attention et l'activité de leur petit troupeau. Depuis l'introduction de ce mode d'enseignement par les deux hommes dont nous citons les noms en tête de ce paragraphe et dont nous sommes forcés de respecter les intentions, en applaudissant au but qu'ils se proposaient : *donner à peu de frais de l'instruction à beaucoup d'enfants* ; depuis, disons-nous, l'introduction de ce mode, on lui a fait subir certaines modifications qui ont contribué à le rendre tant soit peu plus pratique et rationnel, et nous nous proposons de donner un exposé succinct de la manière dont il est suivi aujourd'hui encore dans plusieurs localités.

Ce qu'il y a de caractéristique dans ce mode, ce sont les points suivants :

1. D'instruire un grand nombre d'enfants par les soins d'un seul instituteur, à l'aide des moniteurs, qui sont choisis parmi les élèves les plus avancés, les plus sages et les plus dignes.

2. Former des groupes d'enfants qui ont atteint le même degré de connaissances en lecture, en écriture et en calcul, et auxquels le moniteur donne la leçon qui lui a été désigné préalablement par l'instituteur en chef.

D'après ce que nous venons de dire, on comprend qu'il importe pour obtenir quelque résultat par ce mode, *a*) que le sujet de la leçon à donner soit bien désigné d'avance et que les enfants remplaçant l'instituteur dans ses fonctions, lorsqu'il s'agit de transmettre des connaissances aux autres, possèdent à fond ce sujet afin de pouvoir le communiquer à leurs disciples ; *b*) que dans le choix des moniteurs, l'instituteur considère non-seulement les connaissances de

ces derniers, mais aussi leur caractère, leur conduite, afin qu'ils soient aussi aptes que disposés à faire ce que l'instituteur leur commande, et enfin c) que l'instituteur ne perde de vue aucun de ces groupes et qu'il soit toujours bien au courant du degré d'avancement de chaque petite division, afin de pouvoir prendre toutes les mesures nécessaires avec une parfaite connaissance de cause.

Il est bien vrai que l'instituteur en chef est encore assisté d'un aide, moniteur en chef, qui est chargé de préparer tout le matériel dont on se sert dans les leçons et qui veille en même temps à ce que tout soit exécuté le plus convenablement possible; mais celui-ci a encore besoin lui-même de la direction de l'instituteur. En pesant tout ce que nous venons de dire du mode mutuel, on comprend aisément que la solution du problème est excessivement difficile, même impossible, abstraction faite des fatigues physiques qu'exige la direction et auxquelles ne peut résister longtemps l'instituteur. Un pareil enseignement ne renferme absolument rien qui contribue à la formation du cœur, du caractère, au développement de l'intelligence; tout se borne à apprendre machinalement par cœur; la mémoire et une certaine discipline militaire font seules les frais de ce que l'on a tant prôné en Angleterre, en France et en Amérique.

Celui qui veut se contenter de ce résultat et ne pas demander davantage à l'enseignement élémentaire, peut se déclarer partisan de ce procédé, et nous le laisserons applaudir à cet ordre matériel et à ce mécanisme dont l'effet se manifeste jusque dans la physionomie des enfants sur lesquels on opère. Qu'il nous soit cependant permis de lui dire avec franchise et sans arrière-pensée, qu'il ne doi

point espérer que ce savoir superficiel, ces connaissances mécaniques soient de nature à provoquer jamais une activité d'esprit qui seule porte l'enfant à faire une application convenable de ce qu'il a appris. L'expérience est là pour démentir cette espérance, si même de temps en temps il survenait un cas exceptionnel à la règle que nous venons de poser, cela ne prouverait rien ; car, même dans les circonstances les plus défavorables, on a vu ces natures richement dotées se révéler malgré la méthode la plus défectueuse, s'élever et atteindre un degré de perfectionnement auquel et le maître et sa méthode n'ont guère contribué.

« C'est, dit Horner, un système qui pêche par la base, en ce qu'il ne peut rien pour l'éducation intellectuelle, morale et religieuse des enfants ; c'est là l'opinion des hommes qui ont le plus médité sur l'enseignement, et examiné avec le plus d'attention les effets de chaque méthode. » — « Il paraît, dit de son côté M. Rendu, d'ailleurs plus ou moins partisan de ce mode, il paraît de toute évidence que dans une école le maître possède seul assez d'expérience et d'habileté pour former le cœur et l'esprit de ses élèves. »

N'oublions pas d'ajouter que l'enseignement mutuel exige un arrangement matériel excessivement coûteux et qui souvent rencontrerait de grands obstacles de la part de nos financiers communaux.

§ IV. — *Le mode mixte.*

Ce mode est une combinaison de deux modes précédemment développés : ou du *mode simultané* et du *mode mutuel*, ou du *mode simultané* et du *mode individuel*. Nous

avons fait connaître les raisons qui nous portent à ne pouvoir recommander l'introduction dans nos écoles du mode mutuel ; nous jugeons inutiles aussi d'entrer dans quelques explications au sujet de la première de ces combinaisons, tandis que nous avons plus de raisons de faire ressortir ici les avantages résultant de l'emploi du mode mixte, c'est-à-dire du *mode simultané-individuel*.

Ce mode d'enseignement est pour les écoles publiques, celui qui présente le plus d'avantages, attendu qu'il réunit tout ce que l'enseignement individuel et l'enseignement simultané ont de bon, et qu'il répudie tout ce qu'ils ont de mauvais. Il favorise l'émulation en faisant participer tous les élèves à la leçon et en leur procurant l'occasion de montrer ce qu'ils savent ; tandis que les deux modes, pris chacun à part, tuent l'émulation et rendent l'enseignement ennuyeux.

En mettant l'instituteur à même de connaître la force intellectuelle de ses élèves, ce mode procure à ceux-ci l'avantage de répéter les bonnes réponses trouvées et formulées par leurs condisciples les plus capables, et encourage ainsi les plus faibles, ceux qui par timidité n'oseraient point répondre, à ouvrir la bouche et à mêler leur voix à celle des autres écoliers.

Il est clair que l'application de ce mode permet à l'instituteur de faire une grande économie de temps dans certaines leçons, surtout dans celles où il s'agit de réciter, par exemple, quelque chose littéralement par cœur, ou de lire un morceau dans le but d'exercer au mécanisme de la lecture. Au contraire, dans toutes les explications qui s'adressent directement à l'intelligence, au jugement, il est évident qu'il faut préférer les réponses individuelles ;

en s'occupant même d'un seul élève, ou parce qu'il n'a pas compris la question, ou pour tout autre motif quelconque. on fera participer toute la classe aux explications particulières ; et si, par ce moyen, les plus avancés sont obligés d'entendre et de répéter avec leurs condisciples moins favorablement doués, il n'y aura certes pas de mal. Nous n'entendons nullement, en recommandant le mode mixte par enseignement individuel, celui qui consiste, de la part du maître, à s'occuper d'un *seul élève en laissant tout le reste de la classe dans l'inaction*, à la débandade ou en désordre : nous le répétons pour ne point être mal interprété, c'est l'attention de l'instituteur plus spécialement fixée sur tel élève que sur tel autre, sans pour cela perdre de vue l'ensemble de la classe et l'utilité qui doit résulter de son enseignement pour celle-ci, soit par la répétition simultanée des réponses obtenues, soit par la reproduction d'une définition, d'une règle positive, d'une récitation ou d'une lecture déterminée.

Si maintenant nous ajoutons que l'enseignement, en faisant alterner le mode simultanée avec le mode individuel, s'empreint d'un charme tout particulier, qu'il occupe l'enfant et satisfait à son désir naturel de variété, et qu'en outre il permet à l'instituteur d'établir des rapports plus fréquents avec ses élèves, nous croyons en avoir dit assez en faveur d'un mode que nous jugeons seul de nature à produire dans nos écoles des résultats satisfaisants.

CHAPITRE V.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR L'EMPLOI DES DIFFÉRENTES FORMES
DE L'ENSEIGNEMENT.

Nous nous garderons bien de soutenir qu'une seule des formes d'enseignement que nous venons de passer en revue serait admissible, à l'exclusion des autres, dans toutes les branches de l'enseignement. Ce n'est pas seulement, la différence d'âge et d'instruction des élèves, et le degré d'habileté du maître, mais encore la nature différente des branches d'étude, qui réclament de la variété et parfois l'emploi simultané de diverses formes.

Pour l'enseignement primaire, on accordera toujours la préférence au procédé *érotématique* ou *catéchétique* sur l'*acroamatique*, comme étant plus en rapport avec la nature de l'enfant. Il est plus propre à faciliter l'exécution et l'appréciation du travail intellectuel, à éveiller et à entretenir l'attention, à donner aux connaissances imparfaites le complément nécessaire, à rendre intelligible ce qui n'a pas été compris, à faire adopter par l'élève, une plus grande partie des idées de l'instituteur.

Ce serait toutefois une erreur, un manque de tact que de vouloir appliquer ce procédé à toutes les branches indistinctement, Il réclame un enseignement roulant sur des faits positifs, sur des matières purement historiques.

Eu égard à la différence d'âge des élèves, le choix suivant des formes d'enseignement nous paraît rationnel :

L'âge le plus tendre est, à proprement parler, l'époque qui précède l'admission à l'école ; mais l'expérience l'a prouvé, la maison paternelle ne prépare guère l'enfant à

l'enseignement ; on admet donc à ce titre la première période pendant laquelle l'enfant s'assied sur les bancs d'une classe. Cette période exige la méthode du récit et de la répétition, basée sur l'intuition d'objets réels ou représentés d'une manière quelconque.

Pour habituer l'enfant à parler par lui-même et pour le détacher des lisières à l'aide desquelles il s'est entraîné jusqu'ici en répétant ce qui lui a été dit d'abord, on fait insensiblement succéder la forme érotématique.

Pour la partie moyenne de la vie scolaire, dont la durée dépasse de beaucoup les deux autres, on emploiera avec le plus de succès la forme catéchétique, en laissant toujours une part à l'intuition, et la transformant de temps en temps en un résumé acroamatique. — On est en droit de supposer, chez les enfants qui ont été bien préparés dans les classes inférieures, assez d'idées, de notions, de représentations propres à les conduire du connu à l'inconnu, pour procéder avec eux de la manière voulue par la forme socratique.

De cette manière la force intellectuelle de l'enfant augmente insensiblement en même temps que le goût de l'étude ; le désir de savoir s'accroît, les connaissances acquises s'affermissent, et l'élève se prépare une voie qui lui livrera par la suite un accès facile dans les champs de la science.

Les élèves de cette période scolaire devant être préparés à comprendre un enseignement acroamatique, l'omission de l'emploi de cette forme serait injustifiable.

Dans la dernière période, la forme *socratique-catéchétique*, qui domine, devient d'un emploi plus difficile à cause de la diversité des idées et des questions qui y corres-

pondent : elle alterne plus fréquemment avec la forme acroamatique ; car, d'un côté, l'intelligence des enfants est plus développée, et, de l'autre, on doit les habituer à cette forme qui est employée dans tant de circonstances de la vie réelle, et spécialement dans les églises.

Le choix de la forme d'enseignement, eu égard à la diversité de nature des matières à enseigner, ne peut offrir de difficultés.

Le procédé catéchétique s'applique aisément aux branches rationnelles ; le procédé acroamatique, aux matières historiques ; il ne faut cependant pas perdre de vue que, pour obtenir du succès dans certaines branches, on emploie une forme mixte, c'est-à-dire alternativement érotématique et acroamatique.

Quelques conseils pour se préparer à un entretien catéchétique.

1. On aura soin de se préparer de manière que l'on ait à sa disposition les moyens nécessaires pour éclaircir les choses inintelligibles pour les enfants.

2. On devra prévoir telles ou telles objections faites par les élèves les plus avancés et être à même de les résoudre.

3. Nous n'admettons point que l'on écrive les catéchisations pour les apprendre ensuite minutieusement par cœur ; l'instituteur habile n'a pas besoin de cette préparation ; et le jeune homme peu expérimenté s'exposerait ainsi à descendre de son rôle, à la première réponse imprévue, et se nuirait par là considérablement. Du reste il est impossible de prévoir les réponses, en supposant même que les questions posées résistent à toute critique ;

on se verra donc toujours obligé de s'éloigner plus ou moins du canevas préparé.

4. Il sera cependant nécessaire pour le commençant et utile pour l'instituteur expérimenté de noter d'avance par écrit les questions par lesquelles il se propose de faire connaître les points principaux.

5. Que l'on ne nous objecte pas qu'une telle préparation exige trop de temps. Dans le commencement seulement cela peut être plus ou moins pénible. Au surplus le temps employé à cette besogne n'est perdu ni pour le maître, ni pour l'élève. C'est une véritable gymnastique d'esprit pour l'instituteur.

6. Ne dites pas ; « L'art d'enseigner est trop difficile ; ses préceptes sont trop élevés pour un instituteur de la campagne. » Nul, sachez-le-bien, ne parvient à une perfection absolue ; mais chacun doit tâcher d'en approcher le plus possible.

Jeunes instituteurs, armez-vous de courage. Ne reculez pas devant les difficultés ; lutez contre elles avec ardeur. Le plaisir de la lutte, la jouissance du succès, le développement des jeunes intelligences confiées à vos soins, seront une digne récompense de vos efforts.

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES DANS LE PREMIER VOLUME.

PREMIÈRE PARTIE.

Cours éducatif.

	Pages.
DÉDICACE	II
AVANT-PROPOS	VII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER. — Point de départ et but de l'éducation . .	1
§ 1 ^{er} . Etymologie ; définition ; but, p. 1. — 2. Point de départ de l'éducation, 4. — 3. A qui revient la mission d'élever les enfants, 5. — 4. Nécessité de l'éducation, 9.	
CHAP. II. — Principes fondamentaux de l'éducation.	14
§ 1 ^{er} . Réflexions générales au sujet des principes d'éducation, p. 14. — 2. Il faut, de bonne heure, parler de Dieu aux enfants, 15. — 3. Il faut observer dans l'éducation de l'enfant les lois que suit la nature dans le développement physique et intellectuel de l'homme, 18. — 4. Il ne faut pas donner à l'enfant une éducation exclusive, 19. — 5. Rien n'est insignifiant dans la conduite de l'enfant, 20. — 6. L'exemple que l'éducateur donne à l'enfant est plus efficace que les paroles les plus touchantes et les plus éloquentes qu'il pourrait lui adresser, 22. — 7. En présence de l'enfant il ne faut dire aucune parole qui soit contraire à la vérité ou l'honnêteté, 24. — 8. En présence de l'enfant, il ne faut ni blasphémer, ni se laisser emporter à la colère ; il faut éviter jusqu'à l'apparence du désir de vengeance, soit en paroles, soit en actions, 25. —	

9. Il ne faut pas tolérer qu'en présence de l'enfant on se permette des expressions libres, ou des gestes équivoques ou contraires à la modestie, 26. — 10. Il ne faut pas souffrir non plus que l'enfant lui-même profère des paroles triviales ou mensongères, 27. — 11. Il ne faut pas toujours céder aux caprices de l'enfant, 28. — 12. Il faut encourager l'enfant continuellement et sans relâche, 28

Éducation physique.

CHAPITRE PREMIER. — Développement progressif des parties du corps.	30
CHAP. II. — Ce qui est nécessaire à la vie animal	33
§ 1 ^{er} . L'air, p. 33. — 2. La nourriture, 36. — 3. Les vêtements, 41. — 4. Le sommeil, 44. — 5 L'exercice, 47. — 6. La propreté, 50. — 7. Le travail, 52. — 8. Les jeux, 54.	
CHAP. III. — Développement des sens.	63
§ 1 ^{er} . La vue, p. 63. — 2. L'ouïe, 68. — 3. La parole, 70. — 4. Le toucher, 72. — 5. L'odorat, 72. — 6. Le goût, 75.	

Éducation intellectuelle.

CHAPITRE PREMIER. — Développement de l'intelligence.	76
CHAP. II. — Moyens de rendre l'enfant attentif	83
CHAP. III. — Du développement de la mémoire.	90
CHAP. IV. — De l'imagination.	95
CHAP. V. — Développement de la raison	99
CHAP. VI. — Appréciations des facultés intellectuelles des enfants	100

Éducation morale.

CHAPITRE PREMIER. — But de l'éducation morale.	106
CHAP. II. — Comment disposer l'enfant à contracter de bonnes habitudes	111
§ 1 ^{er} . L'activité, 111. — 2. L'ordre et l'exactitude, 114. — 3. La bienséance, 115. — 4. La pudeur, 116. — 5. La franchise, la sincérité, 118. — 6. L'obligance, la complaisance, 119. — 1 L'obéissance, 120.	
CHAP. III. — Comment guérir l'enfant de ses déficiences morales	128

§ 1^{er}. Réflexions générales, p. 128. — 2. La sensualité, 131. — 3. La légèreté, 134. — 4. La paresse, 136. — 5. La mauvaise humeur, le chagrin, le mécontentement, le découragement, 139. — 6. La poltronnerie, la lâcheté, 141. — 7. L'égoïsme, l'amour-propre, la vanité, 142.—8. L'entêtement, l'opiniâtreté, 144. — 9. L'ambition, l'orgueil, la présomption, 146. — 10. L'esprit de domination, 148. — 11. L'intérêt, l'avidité, l'avarice, 152. — 12. L'envie, 155. — 13. La méchanceté, la malice, la cruauté, 157.—14. Le mensonge, 160.

Éducation religieuse.

CHAPITRE PREMIER. — Introduction	163
CHAP. II. — La foi, l'espérance et la charité	171
§ 1 ^{er} . La foi, p. 173. — 2. Moyens de faire naître et de fortifier la foi, 177. — L'incrédulité, 183. — 4. La superstition.	185
CHAP. III. — L'espérance	186
§ 1 ^{er} . Comment l'espérance naît dans l'enfant, p. 188. — 2. Comment il faut fortifier l'espérance, 189.	
CHAP. IV. — La charité.	191
Comment il faut faire naître la charité.	

Éducation nationale.

CHAPITRE UNIQUE. — De l'amour de la patrie	197
------------------------------------------------------	-----

DEUXIÈME PARTIE.

Méthodologie générale.

CHAPITRE PREMIER. — Pédagogie ; didactique ; méthodologie.	209
CHAP. II. — Principes didactiques les plus importants.	212
§ 1 ^{er} . — Principes relatifs à l'instituteur, p. 212.—2. Principes didactiques qui ont rapport aux élèves, 221. — 3. Principes qui ont rapport aux objets de l'enseignement, 239.	
CHAP. III.— Les différentes formes ou procédés d'enseignement.	251
§ 1 ^{er} . La forme de l'exposition non interrompue ou forme acroamatique, p. 253. — 2. Le mode de l'exposition interrompue ou la forme érotématique, 256. — 3. La forme catéchétique, 257.— 4. Distribution des questions, 260. — 5. Règles à observer au sujet des réponses, 261. — 6 La forme socratique, 263. — 7. La forme euristique ou d'invention, 265. —	

8. Des règles à observer dans l'emploi de la forme euristique, 267. — 9. La forme répétitive, 268. — 10. Règles à observer dans l'application de cette forme, 269. — 11. La forme examinatoire, 270. — 12. La forme analytique et synthétique, 271. — 13. La forme synthétique, 275. — 14. La forme dialogique, 277. — 15. La forme Jacotot, 278.	
CHAP. IV. — Les différents modes d'enseignement :	280
1 ^{er} . Le mode individuel, p. 281. — 2. Le mode simultané, 282. — 3. Le mode d'enseignement mutuel ou le mode de Bell-Lancaster, 285. — 4. Le mode mixte, 286.	
CHAP. V. — Quelques réflexions sur l'emploi des différentes formes de l'enseignement	289
Quelques conseils pour se préparer à un entretien catéchétique.	291

FIN DE LA TABLE DU TOME PREMIER.



NOV 3 1891

MAR 2 '68 LIT

APR 2 '68 LIT

SMALL-~~STUDY~~
CHARGE

