

REVUE SCIENTIFIQUE

(REVUE ROSE)

DIRECTEUR : M. CHARLES RICHET

NUMÉRO 8

TOME XLV

22 FÉVRIER 1890

CAUSERIE BIBLIOGRAPHIQUE

Éducation et hérédité, par M. GUYAU. — Un vol. in-8° de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*; Paris, Alcan, 1889.

L'ouvrage posthume de M. Guyau, *Éducation et hérédité*, traite de questions qui n'ont jamais été plus à l'ordre du jour qu'en ce moment, à savoir de ce que doivent être le but et la méthode de l'éducation intellectuelle, tant à l'école que dans l'enseignement secondaire et supérieur. Les lecteurs qui connaissent l'originalité et la vigueur de ce penseur, dont les psychologues et les moralistes déplorent la disparition prématurée, retrouveront dans cette nouvelle série d'études, tout inachevées qu'elles sont, les qualités habituelles de leur auteur, et nous ne saurions trop engager ceux qui ont charge de jeunes âmes et qui tiennent en ce moment dans leurs mains les formules des nouveaux programmes, à consulter cet ouvrage, écrit par un psychologue qui n'a pas coutume de se traîner dans les ornières et de s'attarder aux lieux communs.

La première question abordée par M. Guyau est celle de savoir quelle est, dans le développement de l'enfant, la part respective de l'hérédité et celle de l'éducation. C'est là, comme on sait, une question fort controversée, et quelques psychologues soutiendraient volontiers que l'éducation est presque impuissante à modifier les instincts moraux, qui dériveraient tout entiers, dans leurs formes particulières, de l'hérédité. C'est une doctrine qui aboutirait fatalement à l'inaction, et contre laquelle M. Guyau s'élève avec raison, non sans apporter des preuves à l'appui du rôle efficace de l'éducation. Ces preuves, il les tire très justement des effets de la suggestion dans l'hypnotisme. Puisqu'il est incontestable qu'on peut créer, par la suggestion, des instincts nouveaux, des obligations et des devoirs artificiels, qu'on peut modifier la personnalité, et par suite moraliser ou démoraliser, n'est-il pas vraisemblable que des résultats analogues pourront être obtenus par la suggestion de l'exemple, du commandement, de l'autorité, de l'affirmation, par la sug-

gestion du mot? On sait, en effet, qu'entre ces suggestions banales qui se font à l'état de veille, et que chacun de nous subit à quelque degré, et les suggestions hypnotiques, il n'y a, en somme, qu'une question de degré. Eh bien, l'éducation doit se ramener à de telles suggestions, choisies avec discernement et appropriées à chaque individu; par elles l'hérédité sera modifiée, et si l'éducateur déploie une patience et une persévérance suffisantes, l'habitude, qui est une véritable hérédité qui commence, finira par remplacer définitivement l'hérédité naturelle.

Sur la nécessité de l'éducation physique, sur les dangers de la sédentarité et de la prématuration, sur la question du surmenage, nous n'insisterons pas, car la cause plaidée par M. Guyau est celle qui est décidément en voie de triompher, si l'on en juge par les récentes décisions prises par le Conseil supérieur de l'instruction publique au sujet du régime hygiénique des établissements d'instruction.

Mais la question de savoir comment doit se faire l'éducation intellectuelle est assurément plus délicate, et ce ne serait sans doute pas trop des méditations de toute une existence consacrée à l'observation du développement des facultés de l'enfant, pour oser formuler quelques règles à ce sujet. Nos réformateurs sont-ils bien pénétrés de la difficulté de leur entreprise, et de sa gravité? Nous nous plaisons à le croire, mais nous leur recommanderons néanmoins ce que dit M. Guyau de la culture de l'attention et de la culture de la mémoire : « Une partie des préjugés de l'ancienne psychologie, dit M. Guyau, se retrouve encore dans l'éducation; on se représente trop la mémoire comme une faculté simple, unique, à part. On dit : *exercer* la mémoire, *développer* la mémoire; mais, en fait, on ne peut exercer et développer que telle ou telle mémoire, celle des mots, des chiffres, etc. La mémoire est une habitude, et on ne développe pas plus la *mémoire en général*, parce qu'on a bourré le cerveau de l'enfant de tels ou tels mots, de tels ou tels chiffres, qu'on ne développe l'*habitude en général* parce qu'on lui inculque l'habitude de sauter à pieds joints, de jouer au bilboquet. Au lieu de donner de la mémoire à un enfant en le forçant à se rappeler les choses insignifiantes, on lui en ôte réellement, parce que ces choses sans valeur viennent prendre dans son cerveau la place d'idées plus importantes. » Tout ce chapitre sur l'abus des programmes, des examens et des concours est certainement à méditer. M. Guyau veut avec raison que l'éducation intellectuelle soit plutôt suggestive et directrice que rigoureusement instructive, et il n'est pas inutile de rappeler avec lui les règles que Descartes disait avoir toujours observées en ces études : « 1° ne jamais employer que fort peu d'heures par jour aux pensées qui occupent l'imagination (sciences concrètes et arts); 2° n'employer que fort peu d'heures par an à celles qui occupent l'entendement seul (mathématiques et métaphysique); 3° donner tout le reste du temps au relâche des sens, au repos de l'esprit et à l'exercice du corps. » Leibniz ne disait-il pas : « Tant s'en faut que notre esprit se polisse par l'excès de l'étude, qu'au contraire il en est émuoussé? »

Avec de tels principes, on conçoit ce que doit être l'enseignement secondaire et supérieur. Il vaudra bien plus par la méthode que par ses matières, et son but sera de mettre en œuvre les facultés naissantes des adolescents afin de leur permettre de produire plus tard avec profit, comme la gymnastique aura pour but le développement des muscles et non l'exécution des tours d'acrobate ou des efforts des athlètes. On sait quelle est la destinée des enfants prodiges, de toutes catégories : or, avec nos programmes actuels, nous visons à faire des enfants prodiges, et si nous échouons, heureusement, c'est que la nature proteste et triomphe de notre sottise.

Substituera-t-on les langues vivantes aux langues mortes? M. Guyau pense qu'on ne saura pas mieux les unes que les autres, et alors mieux valent encore les littératures anciennes qui sont, moins que les modernes, envahies par ce que Pascal appelait les passions de l'amour. La femme est la muse inspiratrice des littératures modernes, et il y a assurément quelque danger à introduire trop tôt dans l'esprit des enfants l'obsession de l'éternel féminin.

On a adopté dans nos collèges les traductions cursives et orales, au lieu des longs devoirs écrits, les exercices demi-passifs au lieu des exercices actifs : M. Guyau pense qu'en cela on a fait fausse route et qu'il faut développer l'initiative de la pensée chez l'enfant. La *quantité* n'est pas ce que l'on doit viser, et il est évident que mieux vaut un fragment antique étudié à fond que tout un livre lu à la hâte.

De même, M. Guyau voudrait qu'on introduisît les méthodes actives dans l'enseignement des sciences; qu'on enseignât peu de sciences, mais qu'on les enseignât *scientifiquement*. Au lieu de faire de la copie, les élèves devraient à tour de rôle faire les manipulations et les expériences, entretenir les machines, faire les collections de plantes et de minéraux. C'est en ce sens que cet enseignement sera fécond, car, autrement, tout enseignement scientifique restreint est stérile; et fournissant à l'esprit des faits et des formules préparées, il n'exerce pas à penser par soi-même et ne développe le raisonnement que beaucoup moins qu'on le pourrait croire. Quant aux mathématiques, avec leurs formules simples qui sont incapables d'enserrer la réalité, il ne faut pas oublier qu'elles tendent à détruire cet « esprit de finesse » qui est le sens droit de la vie. Enfin l'histoire, dont on tend sans cesse à augmenter la place, et qui n'est qu'un « grand cimetière », devrait également être apprise d'une façon moins passive, et il serait bon qu'on enseignât aux élèves ce qu'est un document et un monument; comment on vérifie, comment on contrôle et critique les témoignages divers.

Nous aurions encore à nous étendre sur les idées de M. Guyau, touchant l'importante question de l'éducation des filles; mais l'espace nous manque. Qu'il nous suffise de dire que l'auteur insiste pour qu'on n'oublie pas que la femme n'offre pour le travail cérébral que des ressources restreintes et d'une qualité spéciale et que, dans la jeune fille, c'est la mère qu'il faut préparer. Comme le remarque Spencer, les hommes se soucient peu de l'érudition chez les femmes; ce

qu'ils prisent surtout, c'est le bon caractère et le sens droit. D'ailleurs, comme la femme a pour rôle, dans la famille, de faire l'éducation morale et physique des enfants, c'est dire que la besogne ne manquera pas à ses jeunes années. La pédagogie pratique, avec l'hygiène de la famille qu'elle comprend, implique la connaissance d'une foule de matières bien acquises, et voilà la porte ouverte toute grande à l'activité et à l'extension intellectuelle de la jeune fille. Mais ce qu'on ne saurait trop répéter, c'est que les mères de Bacon et de Goethe, toutes deux très remarquables, n'eussent pourtant pu écrire ni le *Novum organum* ni *Faust*, et que si leur éducation intellectuelle avait entraîné des dépenses exagérées, elles n'eussent sans doute eu pour fils ni Bacon, ni Goethe.

Il semble, n'est-il pas vrai, que tout le monde soit d'accord sur ce point. Les nouveaux programmes nous montreront si leurs auteurs ont bien compris le problème à résoudre. Il est curieux de voir combien de choses pleines de bon sens ont été écrites sur ce sujet — que M. Rochard vient encore de traiter d'une façon si remarquable, dans un petit ouvrage qui est à rapprocher du livre de M. Guyau — et de constater combien, dans la pratique, on se plaît à rester à côté du bon sens.