

Tome XIII

# ŒUVRES COMPLÈTES

du Comte

# Léon TOLSTOÏ

ARTICLES PÉDAGOGIQUES.

La Revue

« IASNAÏA-POLIANA »

Traduction  
de

J.W. BIENSTOCK



P.V. STOCK éditeur.-Paris

CTE LÉON TOLSTOÏ

---

ŒUVRES COMPLÈTES

XIII

---

ARTICLES PÉDAGOGIQUES.

LA REVUE « IASNAÏA-POLIANA »

1862

---

L'École de Iasnaïa-Poliana  
en Novembre et Décembre 1862.

traducteur et l'éditeur déclarent réserver leurs droits de traduction et de reproduction pour tous les pays, y compris la Suède et la Norvège. L'ouvrage a été déposé au Ministère de l'Intérieur (section de la librairie) le 15 mai 1905.

---

Cette édition définitive des *Œuvres Complètes* de **LÉON TOLSTOÏ** est traduite du russe par **J.-W. Bienstock**.

---

Cette traduction littérale et intégrale est révisée et annotée par **M. P. Birukov**, d'après les manuscrits originaux de l'auteur, conservés dans les archives de **M. V. Tchertkov**.

---

Ce treizième volume des *Œuvres Complètes* est orné d'un portrait du **C<sup>TE</sup> LÉON TOLSTOÏ** pris en 1862.

---



P.-V. STOCK, Editeur, PARIS

C<sup>te</sup> Léon TOLSTOÏ  
(1862)

Inv. 8620

ÉDITION LITTÉRALE ET INTÉGRALE  
D'APRÈS LES MANUSCRITS ORIGINAUX

CTE LÉON TOLSTOÏ

# ŒUVRES COMPLÈTES

XIII

322976

ARTICLES PÉDAGOGIQUES.

LA REVUE « IASNAÏA-POLIANA »

1862

L'École de Iasnaïa-Poliana  
en Novembre et Décembre 1862.



29667

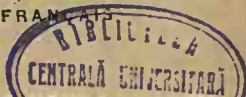
PARIS. — 1<sup>er</sup> ARR.

P.-V. STOCK, ÉDITEUR

155, RUE SAINT-HONORÉ, 155

DEVANT LE THÉÂTRE-FRANÇAIS

1905



953  
1961

L 20108 / 06

18784  
24667

*De cet ouvrage il a été tiré à part  
dix exemplaires sur papier de Hollande,  
numérotés et paraphés par l'éditeur*

**B.C.U. Bucuresti**



**C24667**

# ARTICLES PÉDAGOGIQUES

DE LA

REVUE « IASNAÏA-POLIANA »

(1862)

---

## SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE

L'instruction publique, toujours et partout, semble un phénomène incompréhensible pour moi.

Le peuple veut l'instruction et chaque individu, inconsciemment, aspire à l'instruction. La classe la plus instruite — la société, le gouvernement — veut transmettre ses connaissances à la classe moins instruite : elle veut instruire le peuple. Il semblerait qu'une pareille coïncidence de besoins dût satisfaire la classe qui instruit et la classe qui s'instruit. Mais c'est le contraire. Le peuple s'oppose toujours aux efforts que la société et le gouvernement, les représentants de la classe instruite, déploient pour son instruction et, en général, ces

efforts restent infructueux. Sans parler des écoles de l'antiquité — Indes, Egypte, Grèce antique et même Rome — dont l'organisation nous est aussi peu connue que l'opinion du peuple à leur sujet, ce phénomène est frappant dans les écoles européennes, depuis Luther jusqu'à nos jours.

L'Allemagne, à qui revient la fondation de l'école, après une lutte d'environ deux siècles, n'a pas encore réussi à vaincre l'opposition du peuple contre l'école. Malgré la désignation de vieux soldats invalides comme instituteurs, établie par l'empereur Frédéric, malgré la sévérité de la loi presque bicentenaire, malgré l'application des méthodes nouvelles pour préparer les instituteurs dans les séminaires, malgré ce sentiment, propre à l'Allemand, de l'obéissance à la loi, jusqu'à présent l'obligation scolaire pèse de tout son poids sur le peuple.

Les gouvernements allemands ne se décident pas à abroger la loi de l'instruction obligatoire. L'Allemagne ne peut être fière de l'instruction du peuple que d'après les statistiques, mais, en général, le peuple n'a, comme auparavant, que de l'horreur pour l'école.

La France, malgré le passage de l'instruction des mains du roi à celles du Directoire, et des mains du Directoire à celles du clergé, a aussi peu réussi que l'Allemagne dans l'œuvre de l'instruction du peuple, et même moins, si l'on en croit les



historiens spéciaux de l'instruction publique qui jugent d'après les données officielles. En France, les hommes d'Etat sérieux proposent, encore maintenant, d'introduire dans la loi l'obligation scolaire comme unique moyen de vaincre l'opposition du peuple. Dans la libre Angleterre, où ne pouvait germer l'idée d'une pareille loi, — ce que plusieurs regrettent beaucoup, — ce n'est pas le gouvernement mais la société qui lutte par tous les moyens possibles contre l'opposition du peuple à l'égard des écoles, opposition qui se manifeste plus fortement que jamais. Les écoles sont fondées là-bas, d'une part par le gouvernement, de l'autre par des sociétés privées. La multiplication considérable et l'activité de ces sociétés religieuses et philanthropiques, en Angleterre, prouvent mieux que tout, la force de l'opposition que rencontre cette partie du peuple qui veut instruire l'autre. Même un Etat nouveau, les Etats-Unis d'Amérique, n'a pas été exempt de cette difficulté et a rendu l'instruction demi-obligatoire. Que dire de notre patrie où le peuple, en général, est encore tout à fait hostile à l'idée de l'école, où les hommes les plus instruits rêvent d'introduire la loi allemande sur l'instruction obligatoire et où toutes les écoles, même pour les classes supérieures, n'existent que par l'attrait des grades et des privilèges qui en découlent. Jusqu'ici, partout, presque par force, on oblige les enfants d'aller à l'école et par la sévérité

de la loi ou par la ruse, ou par l'appât d'avantages quelconques, on force les parents à les y envoyer.

Et pourtant le peuple, partout, s'instruit spontanément et regarde l'instruction comme un bienfait.

Que signifie donc cela? Le besoin de l'instruction s'est introduit en chaque homme, le peuple aime et cherche l'instruction comme il aime et cherche l'air pour sa respiration, le gouvernement et la société brûlent du désir d'instruire le peuple, et malgré toute la violence, la ruse et l'obstination des gouvernements et des sociétés, partout le peuple se déclare mécontent de l'instruction qu'on lui impose et ne cède que pas à pas, et seulement à la force.

Dans ce cas, comme dans le cas de chaque conflit, il fallait résoudre la question suivante : Qu'est-ce qui est le plus légal : l'opposition faite aux gens qui veulent répandre l'instruction, ou l'activité même de ces derniers? faut-il vaincre cette opposition ou modifier cette activité?

Jusqu'ici, comme on peut le voir par l'histoire, la question a été résolue au profit du gouvernement et de la société enseignante. L'opposition a été reconnue illégale : on y a vu l'élément d'un mal propre à l'humanité et, sans changer en rien sa façon d'agir, c'est-à-dire sans changer la forme ni le fond de l'instruction qu'elle possédait, la société employa la force et la ruse pour anéantir l'opposi-

tion du peuple. Le peuple, jusqu'ici, se soumet lentement et de mauvais gré à cette action.

La société enseignante avait probablement des motifs quelconques pour croire que l'instruction qu'elle possédait dans une certaine forme était le bien pour un certain peuple à une certaine époque historique.

Quels étaient donc ces motifs ? Quelles raisons a l'école d'aujourd'hui d'enseigner telle chose et non telle autre, de suivre un système plutôt qu'un autre ?

Toujours et dans tous les temps, l'humanité tâcha de donner et donna des réponses plus ou moins satisfaisantes à ces questions et, en notre temps, cette réponse est plus nécessaire que jamais. On peut forcer un mandarin chinois, qui n'a jamais franchi Pékin, d'apprendre par cœur les maximes de Confucius et de les inculquer aux enfants à coups de bâton. On pouvait faire de même au moyen âge, mais, en notre temps, où prendre cette force, cette foi en l'impeccabilité de notre savoir ? Qui pourrait nous donner le droit d'instruire le peuple de force ? Prenez n'importe quelle école du moyen âge, avant ou après Luther, prenez toute la littérature savante du moyen âge, quelle force, quelle foi l'on voit en ces hommes, quelle conscience ferme et inébranlable de ce qui est vrai et de ce qui est faux !

Il était facile, pour les gens instruits du moyen

âge, de croire que la langue grecque était la seule condition nécessaire de l'instruction parce qu'Aristote avait écrit en cette langue des propositions dont personne, plusieurs siècles après lui, ne mettait en doute l'exactitude. Comment les moines pouvaient-ils ne pas exiger l'étude des Saintes-Ecritures qui, selon eux, reposaient sur des bases inébranlables ?

Luther pouvait aisément exiger l'étude de la langue hébraïque puisqu'il était fermement convaincu qu'en cette langue Dieu lui-même avait révélé aux hommes la vérité. On comprend qu'au temps où le sens critique de l'homme n'était pas encore éveillé l'école devait être dogmatique, qu'il était naturel que les élèves apprissent par cœur les vérités révélées par Dieu et par Aristote et les beautés poétiques de Virgile et de Cicéron, puisque, pendant plusieurs siècles, personne ne pouvait s'imaginer ni vérité plus vraie ni beauté plus belle.

Mais quelle est la situation de l'école contemporaine qui est basée sur le même principe dogmatique, quand, à côté de la classe où l'on apprend la doctrine de l'immortalité de l'âme, on tâche de faire comprendre à l'élève que les nerfs, qui sont communs à l'homme et à la grenouille, sont ce qu'autrefois on appelait l'âme ; quand, après l'histoire de Josué fils de Nun, qu'on lui a racontée sans commentaire, il apprend que le soleil ne tourna jamais autour de la terre ; quand, après avoir

entendu l'explication des beautés de Virgile, il préfère de beaucoup celles d'Alexandre Dumas qu'on lui a vendu pour cinq centimes ; quand l'unique foi du maître est en ceci : qu'il n'y a rien de vrai, que tout ce qui existe est raisonnable, que le progrès c'est le bien et la réaction le mal, et quand personne ne sait en quoi consiste cette foi générale au progrès ?

Comparez après tout cela l'école dogmatique du moyen âge, dans laquelle les vérités sont indiscutables, avec notre école où personne ne sait ce qui est la vérité et où, cependant, l'élève est obligé d'aller, de même que les parents sont obligés d'y envoyer leurs enfants.

C'est peu. Dans l'école du moyen âge, quand il n'y avait qu'une seule méthode et que toute la science était contenue dans la Bible, le livre de saint Augustin et Aristote, il était facile de savoir par quoi l'on devait commencer l'enseignement. Mais comment nous, avec la variété infinie des méthodes d'enseignement qu'on nous propose de tous côtés, avec la multitude des sciences et de leurs divisions qui se sont formées en notre temps, comment pouvons-nous choisir une méthode parmi toutes celles qu'on nous propose ; comment choisir une certaine branche des sciences et, chose plus difficile, adopter une méthode pour l'enseignement de ces sciences, qui soit raisonnable et juste ? C'est peu encore. La recherche de ces éléments est en

notre temps beaucoup plus difficile qu'au moyen âge par cette autre raison, qu'alors, l'instruction appartenait à une seule caste qui se préparait à vivre dans des conditions bien définies, toujours les mêmes. Et, en notre temps, quand tout le peuple déclare son droit à l'instruction, il nous est encore plus difficile et nécessaire de savoir ce qu'il faut pour toutes ces classes diverses. Quelles sont les raisons de tout cela?

Demandez à n'importe quel éducateur ecclésiastique pourquoi il enseigne telle chose et non telle autre, pourquoi il l'enseigne avant et non après? S'il vous comprend, il répondra qu'il agit ainsi parce qu'il connaît la vérité révélée par Dieu et qu'il croit de son devoir de la transmettre à la nouvelle génération afin de l'élever dans les principes qui sont indiscutablement vrais. Quant à l'instruction laïque, il ne vous donnera pas de réponse... Un autre pédagogue vous expliquera les motifs de son enseignement par les lois éternelles de la raison exposées chez Fichte, Kant et Hegel. Un troisième, pour prouver qu'il a le droit de forcer l'élève à apprendre, s'appuiera sur ce fait qu'il en fut toujours ainsi, que toutes les écoles furent obligatoires et que, malgré cela, l'instruction vraie y est donnée. Enfin le quatrième, unissant toutes ces raisons ensemble, dira que l'école doit être telle qu'elle est, car c'est la religion, la philosophie et l'expérience qui l'ont faite telle, — et que ce qui

a une base historique est raisonnable. Toutes ces raisons qui contiennent toutes les autres raisons possibles peuvent être divisées, il me semble, en quatre groupes : raisons *religieuses*, *philosophiques*, *expérimentales*, *historiques*.

L'instruction qui est fondée sur la religion, c'est-à-dire la révélation divine dont personne ne peut mettre en doute la véracité, indiscutablement, doit être inculquée au peuple, et l'obligation sur ce point — mais sur ce point seul — est légale. C'est ainsi que font jusqu'à présent les missionnaires en Afrique et en Chine, c'est ainsi qu'on agit de nos jours, dans toutes les écoles, pour l'enseignement religieux : catholique, protestant, juif, mahométan, etc.

Mais de notre temps, où l'enseignement religieux ne forme qu'une petite partie de l'instruction; cette question : « Quelles raisons a l'école pour instruire la jeune génération d'une certaine façon ? » reste insoluble au point de vue religieux.

Peut-être la réponse se trouvera-t-elle dans la philosophie. La philosophie a-t-elle des raisons aussi solides que la religion ? Quelles sont ces raisons ? Par qui, quand et comment sont-elles exprimées ? Nous ne les connaissons pas. Tous les philosophes cherchent les lois du bien et du mal. Après les avoir trouvées, en arrivant à la pédagogie, ils imposent l'instruction au genre humain, d'après ces lois. Mais chacune de ces théories,

parmi les autres paraît incomplète et n'apporte qu'un nouvel anneau à la chaîne de la connaissance du bien et du mal qui est propre à l'humanité.

Le penseur n'exprime que ce qui est perçu par son époque, c'est pourquoi l'instruction de la jeunesse, en vue de cette perception, est tout à fait inutile, car elle est déjà propre à la génération actuelle.

Toutes les théories pédagogiques et philosophiques ont pour but la formation d'hommes vertueux. Et la conception de la vertu ou reste toujours la même ou se développe indéfiniment, et malgré toutes ces théories, la décadence ou l'épanouissement de la vertu ne dépendent pas de l'instruction. Un Chinois vertueux, un Grec vertueux, un Romain, un Français contemporain ou sont tous également vertueux ou tous également éloignés de la vertu.

Les théories philosophiques de la pédagogie résolvent la question : comment rendre un homme aussi bon que possible d'après une certaine théorie de l'éthique élaborée dans l'un ou l'autre temps, théorie reconnue indiscutable ?

Platon ne doute pas des vérités de son éthique et, sur cette base, il construit sa théorie de l'éducation, puis sur cette éducation il construit son Etat. Schleiermacher dit que l'éthique est une science encore inachevée et que, par conséquent, l'éducation et l'instruction doivent avoir pour but de préparer des



hommes capables de se conformer aux conditions qu'ils trouvent dans la vie et, en même temps, de travailler énergiquement à la perfection future.

L'instruction, en général, dit Schleiermacher, a pour but de donner un membre tout préparé à l'Etat, à l'Eglise, à la vie sociale et à la science. L'éthique seule, bien que science inachevée, nous apprend quel caractère moral doit revêtir un homme instruit devenant membre de l'un de ces quatre éléments de la vie. Comme Platon, tous les pédagogues-philosophes cherchent le but de l'instruction dans l'éthique : les uns l'admettant connue, les autres la reconnaissant pour la conscience éternellement élaborée de l'humanité. Mais aucune théorie ne donne une réponse positive à la question : qu'enseigner au peuple et comment? L'un dit une chose, l'autre dit une autre, et, plus on avance, plus variées deviennent les affirmations. En même temps apparaissent des théories diverses et contradictoires : Le courant théologique lutte avec le courant scolastique, ce dernier avec le courant classique, celui-ci avec le courant scientifique, tous existent simultanément sans se vaincre l'un l'autre, et personne ne sait ce qui est nécessaire ni ce qui est vrai; il surgit des milliers de théories, les plus diverses, les plus étranges, basées sur rien, comme celles de Rousseau, de Pestalozzi, de Frœbel, etc., toutes les écoles paraissent côte à côte : — expérimentale,

classique, théologique; — tous sont mécontents de ce qui existe et ne savent pas ce qu'il faut précisément de nouveau, ce qui est possible. En suivant la marche de l'histoire de la philosophie, de la pédagogie, nous y trouvons non le critérium de l'instruction mais, au contraire, une idée commune qui, inconsciemment, est placée à la base de toutes les théories pédagogiques malgré leurs contradictions fréquentes, une idée qui nous convainc de l'absence de ce critérium. Eux tous, de Platon à Kant, tendent à un seul but : délivrer l'école du joug historique qui pèse sur elle. Ils veulent deviner ce qui est nécessaire à l'homme et, sur ces besoins établis avec plus ou moins de certitude, ils construisent leur nouvelle école. Luther impose l'enseignement des Saintes Ecritures dans l'original et non d'après les commentaires des Pères de l'Eglise; Bacon veut qu'on étudie la nature d'après la nature elle-même et non d'après les ouvrages d'Aristote. Rousseau veut apprendre la vie par la vie même, comme il la comprend, et non d'après les expériences antérieures.

Chaque effort de la philosophie et de la pédagogie n'a d'autre objet que de délivrer l'école des éléments d'instruction que les générations antérieures ont considérés comme science, et de donner de nouveaux éléments répondant mieux aux besoins des jeunes générations. Cette idée seule, générale, qui en même temps porte une contradiction, se

fait sentir dans toute l'histoire de la pédagogie. Elle est générale parce que tous exigent la plus grande liberté pour l'école; elle est contradictoire parce que chacun prescrit des lois basées sur sa propre théorie et, par là, entrave la liberté.

L'expérience des écoles qui existèrent et de celles qui existent?... Mais comment cette expérience peut-elle nous prouver l'excellence de la méthode de l'instruction obligatoire existante? Nous ne pouvons savoir s'il n'y a pas d'autres méthodes meilleures puisque, jusqu'à présent, les écoles n'ont pas été libres. Nous voyons, il est vrai, dans l'enseignement supérieur (universités, cours publics) que l'instruction tend à devenir de plus en plus libre. Mais ce n'est qu'une hypothèse. L'instruction primaire doit peut-être rester toujours obligatoire, et l'expérience nous a-t-elle prouvé que pareilles écoles sont bonnes?

Voyons donc ces écoles sans examiner les tableaux statistiques de l'instruction en Allemagne, et tâchons de connaître leur influence réelle sur le peuple. Voici ce que m'a montré la réalité : un père envoie son fils ou sa fille à l'école, contre son gré, en maudissant l'instruction qui le prive du travail de son enfant et en comptant les jours jusqu'à ce que l'enfant devienne SCHULFREI. (Cette expression suffit à montrer comment le peuple envisage les écoles.) L'enfant va à l'école avec la conviction que le seul pouvoir qu'il connaît, celui de son père, n'ap-

prouve pas le pouvoir gouvernemental auquel il obéit en allant à l'école. Les récits de ses camarades plus âgés que lui, qui ont passé par la même école, n'augmentent pas son désir d'y entrer. L'école se présente à lui comme une institution établie pour torturer les enfants, institution où on les prive de leur plaisir principal et des besoins de leur âge — le mouvement libre, où GEHORSAM (l'obéissance) et RUUE (la sagesse) sont les conditions principales, où même, pour aller quelque part, il faut une permission spéciale, où tout acte est puni par des coups de règle, — c'est-à-dire avec le bâton, bien qu'officiellement les punitions corporelles soient supprimées, — ou par la continuation du travail le plus pénible pour l'enfant — le pensum. C'est avec raison que l'école se présente à l'enfant comme une institution où on lui enseigne ce que personne ne comprend, où, pour la plupart, on l'oblige à parler non en son patois (MUNDART), mais en une langue étrangère, où le maître, le plus souvent, voit en ses élèves des ennemis innés qui, par leur mauvaise volonté et par celle de leurs parents, ne veulent apprendre ce qu'il a appris lui-même, où, de leur côté, les élèves envisagent leurs maîtres comme des ennemis qui, uniquement par méchanceté, les forcent d'apprendre des choses difficiles.

Dans de telles institutions ils sont obligés de passer six années et six heures par jour. Quels doivent être les résultats, nous le voyons non d'a-

près les comptes rendus, mais d'après les faits réels.

En Allemagne, les neuf-dixièmes de la population scolaire emportent de l'école « le savoir lire et écrire » mécanique, et un si grand dégoût pour l'étude que, par la suite, ils ne prennent plus un livre en main. Que ceux qui croient le contraire me montrent les livres que lit le peuple : même Hebel de Bade, même l'almanach et les journaux populaires sont lus comme de rares exceptions. La preuve indiscutable du fait qu'il n'y a pas d'instruction pour le peuple, c'est qu'il n'y a pas de littérature populaire et, principalement, que pour envoyer à l'école la dixième génération il faut la même contrainte que pour la première. Outre qu'une pareille école inspire le dégoût de l'instruction, pendant ces six années elle habitue à l'hypocrisie et au mensonge qui découlent de la condition antinaturelle dans laquelle sont placés les élèves, et de cet embrouillement des conceptions qu'on appelle lecture et écriture. Durant mes voyages en France, en Allemagne, en Suisse, afin de me renseigner auprès des écoliers, pour connaître leurs opinions sur l'école et leur développement moral, dans les écoles primaires et en dehors des écoles, aux anciens élèves, j'ai posé les questions suivantes :

— Quelle est la principale ville de Prusse, ou de Bavière ?

Combien Jacob avait-il de fils?

Quelle est l'histoire de Joseph?

A l'école, parfois on me récitait par cœur des tirades d'un livre, mais les anciens élèves n'ont jamais pu me répondre. Presque jamais je n'ai pu obtenir une réponse autre que par cœur. En arithmétique, je n'ai pas trouvé de règle générale : parfois c'était très bien, parfois très mal. Ensuite je proposais en sujet de composition : Comment les écoliers ont-ils passé le dernier dimanche ? Tous, sans exception, les filles et les garçons ont écrit la même chose : que le dimanche tous avaient profité de toutes les occasions possibles pour prier Dieu, et non pour jouer. Telle est l'influence morale de l'école. A la question posée aux adultes des deux sexes : Pourquoi n'étudient-ils pas après l'école, pourquoi ne lisent-ils rien ? Tous répondaient qu'ils avaient déjà fait leur première communion, qu'ils avaient fait leur stage scolaire et reçu le diplôme attestant qu'ils savaient lire et écrire.

Outre cette influence dissolvante de l'école pour laquelle les Allemands ont inventé ce nom si juste : VERDUMMEN, et qui consiste, à proprement dire, en la déformation lente des capacités intellectuelles, il en existe une autre plus nuisible encore : l'enfant, pendant les longues heures d'occupation, où il est étourdi par la vie de l'école, est arraché pendant tout ce temps, le plus précieux

pour son âge, à ces conditions nécessaires de développement que la nature lui a assignées. Il est fréquent d'entendre dire ou de lire que les conditions de la famille, la grossièreté des parents, les travaux des champs, les jeux de la campagne, etc., sont des obstacles considérables pour l'instruction de l'école. Peut-être, en effet, empêchent-ils cette éducation scolaire que les pédagogues ont en vue, mais il est temps de se convaincre que toutes ces conditions sont les bases principales de toute instruction, que non seulement elles ne sont pas des ennemies de l'école et des obstacles, mais qu'elles sont ses auxiliaires primordiaux et principaux : l'enfant ne pourrait jamais apprendre ni la différence des lignes qui forment les différents caractères, ni les chiffres, ni la capacité d'exprimer ses idées, sans ces conditions de famille. Pourquoi donc la vie grossière de la famille pourrait-elle apprendre à l'enfant des choses si difficiles et, tout à coup, devenir non seulement un obstacle à l'acquisition, par l'enfant, de connaissances faciles comme la lecture et l'écriture, etc., mais nuire à l'éducation ?

La meilleure preuve en est dans la comparaison d'un enfant de paysan qui n'a jamais étudié avec l'enfant de parents aisés qui, depuis l'âge de cinq ans, a eu un gouverneur. L'avantage de l'esprit et du savoir est toujours du côté du premier. C'est peu. L'intérêt de savoir et les questions aux-

quelles l'école doit répondre ne naissent que dans ces conditions de famille. Et chaque étude ne doit être que la réponse à la question provoquée par la vie. Mais l'école non seulement n'excite pas de questions, elle ne répond même pas à celles que provoque la vie. Elle répond toujours et perpétuellement aux mêmes questions que depuis quelques siècles déjà s'est posées l'humanité et auxquelles l'enfant n'a rien à voir. Par exemple : Comment fut créé le monde? Quel fut le premier homme? Que s'est-il passé il y a deux mille ans? Quel pays est l'Asie? Quelle est la forme de la terre? Comment multiplie-t-on des centaines par des mille? Qu'y aura-t-il après la mort?, etc. Et aux questions que lui pose la vie, il ne reçoit pas de réponse, d'autant plus que selon la constitution policière de l'école il n'a pas le droit d'ouvrir la bouche, même pour demander d'aller aux cabinets, et doit employer des signes afin de ne pas troubler le silence ni interrompre la leçon. Et l'école est ainsi constituée parce que le but de l'école gouvernementale, établi généralement d'en haut, n'est pas de former le peuple mais de le plier à notre méthode, et, principalement, d'avoir l'école, et beaucoup d'écoles!

Mais s'il n'y a pas de professeurs? Alors il faut en former, et si même dans ce cas il en manque, faire en sorte qu'un seul instituteur puisse instruire cinq cents enfants : MÉCANISER L'INSTRUCTION,



la méthode de Lancaster, PUPILTEACHERS. C'est pour-quoi les écoles formées d'en haut et par force ne sont pas le berger pour le troupeau mais le troupeau pour le berger. L'école est établie non de façon qu'il soit facile aux enfants d'apprendre, mais de telle façon qu'il soit commode au maître d'enseigner.

Pour l'instituteur, les conversations, le mouvement, la gaité des enfants, qui sont pour eux la condition nécessaire de l'éducation, ne sont pas commodes, et les écoles sont réglementées comme des établissements pénitenciers : les questions, les conversations, le mouvement sont défendus. Au lieu de se convaincre que pour agir avec succès sur un sujet quelconque, il faut l'étudier (et dans l'éducation, ce sujet est un enfant libre), ils veulent instruire comme ils le savent, comme il leur plaît et, en cas d'insuccès, ils veulent changer, non la méthode d'éducation, mais la nature même de l'enfant. De cette conception est dérivé, dérive encore (Pestalozzi) tel système permettant de MÉCANISER L'INSTRUCTION. La tendance éternelle de la pédagogie est d'arranger les choses de telle façon que, quels que soient le maître et l'élève, la méthode reste la même. Regardez le même enfant à la maison, dans la rue, à l'école : tantôt vous voyez une créature pleine de vie, joyeuse, curieuse, le sourire dans les yeux et sur les lèvres, qui cherche à tout savoir, qui exprime clairement et

avec force ses idées, dans sa propre langue; tantôt vous voyez une créature fatiguée, renfermée, avec une expression de fatigue, de crainte et d'ennui, qui répète seulement des lèvres, des mots étrangers, dans une langue étrangère, une créature dont l'âme, comme un escargot, s'est cachée dans sa demeure. Il suffit de comparer ces deux états pour décider lequel est le plus avantageux pour le développement de l'enfant. Cet état étrange, psychologique, que j'appelle état écolier de l'âme et que, par malheur, nous connaissons bien tous, consiste en ce que toutes les capacités supérieures : imagination, création, intuition, cèdent leur place aux capacités demi-animales de prononcer des sons indépendamment de l'intelligence, de compter des nombres, 1, 2, 3, 4, 5, d'adopter des mots sans permettre à l'inintelligence de les remplacer par des images; en un mot la capacité de supprimer en soi toutes les capacités supérieures pour favoriser le développement de ce qui concorde avec l'état écolier : la crainte, la tension de la mémoire et de l'attention.

Chaque écolier fait tache dans l'école tant qu'il n'est pas tombé à cet état demi-animal. Aussitôt que l'enfant est arrivé à cet état, aussitôt qu'il a perdu son indépendance et son originalité, aussitôt que se manifestent en lui les divers symptômes de la maladie — l'hypocrisie, le mensonge surtout, la confusion de la pensée, etc., — il ne

fait plus tache dans l'école, il est coulé dans le moule, et le maître commence à être content de lui. Alors se produit ce phénomène fréquent : que l'enfant le plus sot devient le meilleur élève, et l'enfant le plus intelligent, le pire. C'est un fait assez significatif pour qu'on y réfléchisse et tâche de l'expliquer. Il me semble qu'un pareil fait est la preuve évidente du mensonge fondamental de l'école obligatoire. C'est peu encore, sauf ce dommage négatif qui consiste à éloigner les enfants de cette instruction inconsciente qu'ils reçoivent à la maison, au travail, dans la rue ; — ces écoles sont nuisibles au corps qui, dans le bas âge, est si inséparable de l'âme. Ce dommage est particulièrement important à cause de la monotonie de l'éducation scolaire, celle-ci même serait-elle bonne. Un agriculteur ne peut remplacer par rien ces conditions du travail de la vie des champs et ces conversations avec ceux qui l'entourent. De même pour un artisan et, en général, pour un citoyen. Ce n'est pas par hasard, mais intentionnellement que la nature a entouré l'agriculteur des conditions de l'agriculture, le citoyen des conditions de la ville. Ces conditions sont instructives au plus haut degré et ce n'est que dans ces conditions que peuvent se former l'un et l'autre. Et l'école ! Pour première condition de son enseignement elle pose l'éloignement de ces conditions. Pour l'école c'est peu d'arracher à la vie, six heures par jour, les en-

fants, à l'âge le plus heureux, il lui faut encore soustraire même les enfants de trois ans à l'influence de leurs mères, et l'on a inventé des établissements (KLEINKINDERBEWAHRANSTALT, INFANTSCHOOLS, SALLES D'ASILE) dont nous parlerons avec plus de détails. Il ne manque que l'invention d'une machine à vapeur qui remplacerait la nourrice. Tous sont d'accord que les écoles sont imparfaites (moi, je suis convaincu qu'elles sont nuisibles), tous sont d'accord qu'il faut y apporter beaucoup et beaucoup d'améliorations ; tous sont d'accord que ces améliorations doivent avoir pour but la plus grande commodité des élèves ; tous sont d'accord qu'on ne peut connaître ces commodités qu'en étudiant les besoins de l'âge des écoliers et, en général, les besoins de chaque classe particulière. Que fait-on pour cette étude difficile et compliquée ? Depuis plusieurs siècles chaque école est construite et organisée sur le modèle d'une précédente école, et dans chacune de ces écoles, la condition nécessaire c'est la discipline qui défend aux enfants de parler, d'interroger, de choisir un objet d'étude plutôt qu'un autre ; en un mot on a pris toutes mesures pour priver l'instituteur de la possibilité de décider quels sont les besoins de son élève.

L'instruction scolaire obligatoire exclut la possibilité de tout progrès. Et, cependant, quand on pense que des siècles durant on a répondu aux enfants sur des questions qu'ils ne posaient même pas,

quand on pense combien les générations contemporaines se sont éloignées de cette forme ancienne de l'instruction qui leur a été inculquée, alors on ne peut comprendre qu'il y ait encore des écoles. Il nous semble que l'école devrait être un instrument d'instruction et, en même temps, une expérience pratiquée sur la jeune génération et qui fournirait toujours de nouveaux résultats. Quand l'expérience sera à la base de l'école, quand chaque école sera pour ainsi dire un laboratoire pédagogique, alors seulement, elle ne restera pas en arrière du progrès général, et l'expérience pourra apporter des bases solides à la science de l'éducation.

Mais l'histoire répondra peut-être à notre question vaine. Sur quoi se fonde le droit d'imposer l'instruction aux parents et aux élèves ? Les écoles existantes, dira-t-elle, se sont formées par la voie historique et c'est de même par la voie historique qu'elles doivent se perfectionner et se modifier conformément aux exigences de la société et du temps. Plus nous vivons, plus les écoles s'améliorent. A cela je répondrai : 1° Que les raisons exclusivement philosophiques sont aussi unilatérales et mensongères que les raisons exclusivement historiques. C'est la conscience de l'humanité qui forme l'élément principal de l'histoire et c'est pourquoi, si l'humanité reconnaît la non-conformité de ces écoles, alors ce fait de conscience sera déjà un fait historique principal sur lequel doit se baser

l'institution de l'école. 2° Plus nous vivons, plus les écoles deviennent pires, en ce sens qu'elles sont de plus en plus éloignées du niveau de l'instruction qu'a atteint la société. L'école, c'est une de ces parties organiques de l'État qui ne peuvent être examinées et appréciées isolément, parce que leur valeur ne consiste que dans leur harmonie plus ou moins grande avec les autres parties de l'État.

L'école n'est bonne que quand elle est conforme aux lois fondamentales réglant la vie du peuple. Une école qui sera admirable pour un village russe des steppes, qui satisfera à tous les besoins de ses élèves, sera très mauvaise pour un Parisien, et la meilleure école du dix-septième siècle serait la plus mauvaise en notre temps. Au contraire, la plus mauvaise école du moyen âge valait mieux, en son temps, que la meilleure école d'à présent, car elle correspondait mieux à son époque et était au niveau de l'instruction générale, si même elle ne lui était supérieure, tandis que notre école lui est toujours inférieure. Si le but de l'école, en acceptant la définition la plus générale, consiste dans la transmission de tout ce qui est élaboré et reconnu par le peuple et dans la réponse aux questions que la vie pose à l'homme, alors, sans aucun doute, dans l'école du moyen âge les traditions étaient plus limitées, les questions que la vie posait étaient résolues plus facilement, et le but de l'école était

mieux atteint. Il était beaucoup plus facile de transmettre les traditions des Grecs et des Romains, d'après les documents insuffisants et non contrôlés, les dogmes religieux, la grammaire et la partie alors connue des mathématiques que de le faire pour tous les événements survenus depuis, et qui ont repoussé les traditions des peuples anciens, pour toutes nos connaissances dans les sciences naturelles, nécessaires en notre temps pour répondre aux phénomènes quotidiens de la vie. Et cependant, le mode d'enseignement est resté le même, par conséquent l'école doit être en retard et, au lieu de s'améliorer, devenir pire. Pour garder les anciennes formes de l'école et ne pas être en retard sur le mouvement de l'instruction, il fallait être plus conséquent : non seulement faire la loi de l'enseignement obligatoire, mais défendre à l'instruction d'avancer par d'autres voies, interdire les machines, les chemins de fer et l'imprimerie. Comme on le sait par l'histoire, seuls les Chinois furent logiques sous ce rapport.

Les tentatives des autres peuples en vue de restreindre l'imprimerie et, en général, de mettre un frein au mouvement de l'instruction n'étaient que temporaires et insuffisamment logiques. C'est pourquoi, actuellement, les Chinois seuls peuvent être fiers d'une très bonne école qui correspond tout à fait au mouvement général de l'instruction. Si l'on nous dit que les écoles se perfectionnent par la voie historique, nous répondrons seulement que l'amélior-

ration des écoles est relative et que c'est aussi relativement, d'année en année, et à mesure qu'augmente l'obligation de s'instruire, que les écoles deviennent pires, c'est-à-dire retardent de plus en plus sur le mouvement général de l'instruction, car, depuis l'invention de l'imprimerie, leur mouvement en avant ne correspond pas à celui de l'instruction. 3° A la raison historique que les écoles existent et qu'ainsi elles sont bonnes, je répondrai aussi par des raisons historiques. Il y a une année, étant à Marseille, j'ai visité tous les établissements scolaires pour les ouvriers de cette ville. Le rapport des élèves envers la population est si grand que, sauf une légère exception, tous les enfants fréquentent l'école pendant trois, quatre ou six ans. Le programme des écoles consiste à apprendre par cœur le catéchisme, l'histoire sainte et l'histoire générale, les quatre opérations de l'arithmétique, l'orthographe et la comptabilité.

Comment la comptabilité peut-elle faire un objet d'enseignement, je ne puis nullement le comprendre. La seule explication que je m'en sois donnée en examinant les cahiers de tenue des livres des écoliers qui ont suivi ce cours, c'est qu'ils ne savent pas même les trois opérations de l'arithmétique, mais qu'ils ont appris par cœur les opérations avec les chiffres et, qu'également, ils apprennent par cœur la tenue des livres. (Il ne me



semble pas nécessaire de prouver que LA TENUE DES LIVRES, BUCHHALTUNG, qu'on enseigne en Allemagne et en Angleterre est une science qui demande quatre heures d'explication pour un élève qui connaît les quatre opérations de l'arithmétique.) Pas un seul élève ne savait résoudre le problème le plus simple de l'addition et de la soustraction, mais, en même temps, avec des nombres abstraits, il faisait facilement et vite de longues opérations, multipliait des milliers par des milliers. Aux questions de l'histoire de France, apprise par cœur, ils répondaient très bien, mais, en les interrogeant dans un ordre différent de celui du livre, j'appris qu'Henri IV avait été tué par Jules César. Il en fut de même pour la géographie et l'histoire sainte, pour l'orthographe et la lecture. Plus de la moitié des filles ne savaient lire ailleurs que dans leurs livres. Six années d'école ne suffisaient pas pour apprendre à écrire un mot sans faute. Je sais que les faits que je cite sont tellement inouïs que plusieurs douteront de leur exactitude, mais je pourrais écrire des volumes entiers sur l'ignorance que j'ai constatée dans les écoles de France, de Suisse et d'Allemagne.

Cependant, que celui qui prend cette étude à cœur fasse comme moi, qu'il tâche d'étudier les écoles non d'après les comptes rendus des examens publiés, mais d'après de longues visites aux écoles et des conversations avec les maîtres et les élèves.

J'ai vu, également à Marseille, une école laïque et une école congréganiste pour adultes. Sur une population de deux cent cinquante mille habitants, moins de mille (et parmi eux deux cents hommes) fréquentaient ces écoles. L'enseignement est le même : la lecture mécanique qu'on acquiert en une année et plus, la comptabilité, sans étudier l'arithmétique, les sermons à l'église, etc. Après l'école laïque, j'ai assisté aux sermons quotidiens dans les églises, j'ai visité des salles d'asile dans lesquelles des enfants de quatre ans, au coup de sifflet, comme les soldats, font le tour des bancs et, sur un signal, lèvent et plient les bras et, d'une voix tremblotante et étrange, chantent des hymnes à Dieu et à leurs bienfaiteurs, et je me suis convaincu que les institutions scolaires de Marseille sont très mauvaises. Si quelqu'un, par miracle, voyait tous ces établissements sans voir le peuple dans les rues, dans les ateliers, les cafés, à la maison, quelle opinion se ferait-il d'un peuple élevé de telle façon ! Il penserait, probablement, que c'est un peuple grossier, ignorant, hypocrite, plein de préjugés et presque sauvage. Mais il suffit d'entrer en relations, de causer avec quelques hommes du peuple pour se convaincre qu'au contraire, le peuple français est presque tel qu'il se croit : habile, intelligent, sociable, libre-penseur et, en effet, civilisé.

Regardez un ouvrier de la ville, d'une trentaine

d'années : il sait écrire une lettre avec moins de fautes qu'à l'école et parfois même tout à fait bien ; il a une idée de la politique et alors de l'histoire et de la géographie modernès. D'après les romans il sait un peu d'histoire, possède quelques notions des sciences naturelles ; très souvent il dessine et applique des formules mathématiques à son métier. Où donc a-t-il acquis tout cela ?

J'ai trouvé spontanément cette réponse à Marseille en commençant, après avoir visité les écoles, à parcourir les rues, les guinguettes, les cafés-concerts, les musées, les ateliers, les docks, les librairies. Ce même petit garçon qui m'avait répondu qu'Henri IV avait été tué par Jules César, connaissait bien l'histoire des *Trois Mousquetaires* et de *Monte-Cristo*. A Marseille, j'ai trouvé vingt publications illustrées à bon marché, à cinq et dix centimes. On en vend trente mille exemplaires pour une population de deux cent cinquante mille habitants, c'est-à-dire qu'en admettant que chaque numéro soit lu et entendu par dix personnes, alors tout le monde les connaît. En outre, il y a les musées, les bibliothèques publiques, les théâtres. Il y a deux grands cafés-concerts où, pour une consommation qui coûte cinquante centimes, chacun a le droit d'entrer, et où passent journallement près de vingt-cinq mille personnes, sans compter les petits cafés qui voient la même quantité de gens.

Dans chacun de ces cafés on donne des comédies, des saynètes, on déclame des poésies. Voilà donc, d'après le calcul le plus global, un cinquième de la population qui s'instruit chaque jour comme s'instruisaient les Grecs et les Romains dans leurs amphithéâtres. Cette instruction est-elle bonne ou mauvaise, c'est une autre affaire, mais celle-là c'est l'instruction spontanée, combien plus féconde que l'instruction obligatoire ; c'est là l'école spontanée qui a miné l'école obligatoire, celle-ci ayant réduit presque à rien son enseignement et n'ayant gardé qu'une forme despotique, sans plus, ou peu s'en faut. Je dis peu s'en faut, parce que j'exclus la capacité mécanique de former des caractères et de composer des mots : l'unique science acquise par une étude de cinq à six années.

En outre, il faut remarquer que ce même art mécanique de lire et écrire est souvent acquis plus rapidement en dehors de l'école, que très souvent l'école ne donne pas ce savoir et que, souvent aussi, ce savoir est inutile, ne trouve pas d'application dans la vie. Enfin, là où s'exerce la loi de l'école obligatoire, il semblerait qu'il n'y eût plus besoin d'apprendre à lire, à écrire, à compter, à la deuxième génération, puisque le père et la mère pourraient très bien le faire à la maison et beaucoup plus facilement qu'à l'école.

Ce que j'ai vu à Marseille se passe aussi ailleurs. Partout, le plus souvent, le peuple s'instruit non à

l'école mais dans la vie. Là où la vie est instructive, comme à Paris, Londres, et, en général, dans les grandes villes, le peuple est instruit, et là où la vie n'est pas instructive, dans les villages par exemple, le peuple n'est pas instruit, bien que les écoles soient les mêmes ici et là. Le savoir qu'on acquiert dans les villes paraît rester, celui qu'on acquiert dans les villages se perd. La direction et l'esprit de l'enseignement du peuple des villes et des villages sont tout à fait indépendants et souvent contraires à l'esprit qu'on veut imposer aux écoles populaires. L'enseignement suit son chemin indépendamment de l'école.

L'objection historique contre le motif historique consiste en ceci : en examinant l'histoire de l'éducation, non seulement nous ne nous convainquons pas que le développement des écoles suit parallèlement le développement du peuple, mais, au contraire, nous nous convainquons qu'elles tombent et deviennent une simple formalité à mesure que les peuples se développent. Plus un peuple est avancé dans l'instruction générale, plus l'éducation est passée de l'école dans la vie, plus s'amointrit l'importance de l'école. Sans parler de tous les autres moyens d'instruction : développement des relations commerciales, des voies de communication, de la grande liberté individuelle et de la participation de l'individu aux affaires de l'État, sans parler des réunions, musées, cours publics, etc., il

suffit de considérer l'imprimerie et son extension pour comprendre la différence de situation de l'ancienne école et de l'école actuelle. L'instruction inconsciente, vitale, et l'instruction consciente de l'école ont toujours marché côte à côte en se suppléant mutuellement. Mais avant l'extension de l'imprimerie, quelle minime part d'instruction pouvait donner la vie en comparaison de l'école !

La science appartenait aux élus qui possédaient des moyens d'instruction, et regardez quelle part prend l'éducation par la vie maintenant qu'il n'y a pas un homme qui n'ait de livres, maintenant que le livre se vend au prix le plus minime, que les bibliothèques publiques sont ouvertes à tous, qu'un garçon, en allant à l'école, porte caché parmi ses cahiers un roman illustré à bon marché, que chez nous on vend deux syllabaires pour trois kopeks et qu'un paysan des steppes, ayant acheté le syllabaire, demande à un soldat qui passe de lui enseigner toute cette science qu'on apprenait auparavant en plusieurs années chez le sacristain, maintenant qu'un lycéen quitte son lycée et seul, avec des livres, prépare et subit les examens de l'Université, que les jeunes gens quittent l'Université et, au lieu d'étudier d'après les cours des professeurs, travaillent d'eux-mêmes d'après les documents ; maintenant, qu'à parler franchement, chaque instruction sérieuse s'acquiert exclusivement par la vie et non par l'école.

La dernière raison et, selon moi, la plus importante, est celle-ci : il convient aux Allemands, qui ont l'école depuis deux siècles, de la défendre au point de vue historique, mais nous, par quelles raisons pouvons-nous défendre l'école populaire qui n'existe pas chez nous ? Quel droit historique avons-nous de dire que nos écoles doivent être semblables aux écoles européennes ? Nous n'avons pas encore une histoire de l'instruction publique. Et, en étudiant attentivement l'histoire générale de l'instruction publique, non seulement nous nous convainquons qu'il nous est impossible de construire à la façon allemande les séminaires pour les professeurs, de refaire la méthode phonétique allemande, les *infantschools* anglaises, les lycées français et les écoles spéciales, et par ces moyens, de rattraper l'Europe, mais nous nous convainquons que nous, Russes, nous vivons dans des conditions exceptionnellement heureuses au point de vue de l'instruction populaire, que notre école ne doit pas, comme celle de l'Europe du moyen âge, sortir des conditions sociales, qu'elle ne doit pas servir à certain but gouvernemental ou religieux, qu'elle ne doit pas s'élaborer dans les ténèbres en l'absence du contrôle de l'opinion publique, ni en l'absence de l'instruction par la vie développée au plus haut degré, qu'elle ne doit pas au prix de nouveaux et douloureux efforts se débattre dans ce cercle vicieux où se trouvèrent si

longtemps les écoles européennes, cercle vicieux en effet, puisque l'école devait faire avancer l'instruction intuitive et l'instruction intuitive faire avancer l'école. Les peuples européens ont vaincu cette difficulté, mais la lutte n'a pas été sans dommages. Soyons donc reconnaissants pour le travail dont nous sommes appelés à jouir et, par conséquent, n'oublions pas qu'il nous faut travailler sur un terrain différent. En nous basant sur l'expérience de l'humanité et sur ce fait que notre activité est vierge encore, nous pouvons apporter à notre besogne une plus grande conscience, et nous devons le faire.

Pour emprunter les procédés des écoles européennes, nous sommes obligés de distinguer ce qui est fondé sur les lois éternelles de la raison et ce qui est dû seulement aux conditions historiques. Il n'y a pas de loi générale raisonnable, pas de critérium qui justifie l'emploi de la force pour l'instruction du peuple.

C'est pourquoi chaque imitation de l'école européenne, en tant qu'école obligatoire, sera pour notre peuple, non un pas en avant, mais un recul.

On comprend pourquoi s'est formée en France une école bien disciplinée avec l'enseignement des sciences exactes — mathématiques, géographie, dessin; pourquoi en Allemagne s'est formée une école gourmée avec prépondérance du chant et de l'analyse. On comprend pourquoi, en Angle-



terre, s'est développée cette quantité de sociétés qui fondent des écoles philanthropiques pour le prolétariat, avec une sévère discipline morale et, en même temps, un esprit pratique.

Mais quelle école doit se former chez nous, en Russie ?

Nous n'en sayons rien et nous ne le saurons jamais si nous ne la laissons pas s'élaborer librement et à son heure, c'est-à-dire conformément à l'époque historique où elle doit se développer, conformément à son histoire et, encore plus, conformément à l'histoire générale. Si nous sommes convaincus que l'instruction du peuple, en Europe, marche dans une voie fautive, alors, ne faisant rien pour notre instruction populaire, nous ferons plus que si, tout d'un coup, nous y introduisions par force tout ce qui paraît bon à chacun de nous.

Ainsi le peuple peu instruit veut s'instruire davantage. La classe intellectuelle veut instruire le peuple, mais le peuple n'accepte l'instruction que forcée. En cherchant dans la philosophie, l'expérience et l'histoire, les raisons qui donnent ce droit à la classe instruite, nous n'avons rien trouvé, au contraire, nous nous sommes convaincus que la pensée de l'humanité tend toujours à délivrer le peuple de la violence dans la question de l'instruction.

En cherchant le critérium de la pédagogie, c'est-à-dire en cherchant à savoir qui l'on doit instruire

et comment, nous n'avons rien trouvé sauf des opinions et des institutions des plus diverses qui rendaient ce critérium d'autant plus impossible que l'humanité s'avancait dans sa marche progressive. En cherchant ce critérium dans l'histoire de l'instruction, nous nous sommes convaincu de ce fait que pour nous, Russes, les écoles qui s'établirent historiquement ne peuvent nous servir de modèles, et de plus, que ces écoles, à chaque pas en avant, sont de plus en plus inférieures au niveau général de l'instruction; que, par conséquent, leur caractère obligatoire devient de plus en plus illégal, et enfin, qu'en Europe, l'instruction elle-même, comme l'eau qui sourd, choisissant une autre voie, a passé devant les écoles et s'est infiltrée dans les réservoirs de l'instruction par la vie.

Nous, Russes, que devons-nous donc faire actuellement? Faut-il que nous tombions tous d'accord et adoptions l'opinion française, allemande ou américaine sur l'instruction et une de leurs méthodes? Ou, nous cantonnant dans la philosophie et la psychologie, devons-nous découvrir ce qu'il faut, en général, pour développer l'âme humaine, et préparer, parmi les jeunes générations, les meilleurs hommes, selon nos conceptions? Ou profiter de l'expérience de l'histoire, non en imitant les formes élaborées par celle-ci, mais en comprenant les lois que l'humanité a élaborées par des souffrances, et dire loyalement que nous ignorons et ne

pouvons savoir ce qui est nécessaire aux futures générations, que nous nous sentons obligés d'étudier, que nous désirons étudier ces besoins, que nous ne voulons pas accuser d'ignorance le peuple qui n'accepte pas notre instruction, mais que nous-mêmes nous nous accusons d'ignorance et d'orgueil si nous pensons instruire le peuple à notre façon? Cessons donc d'envisager l'opposition que fait le peuple à notre instruction comme un élément hostile à la pédagogie. Au contraire, voyons-y l'expression de la volonté du peuple qui seule doit guider notre activité. Reconnaissons enfin cette loi qui nous dit si clairement, et par l'histoire de la pédagogie et par l'histoire générale de l'instruction, que pour savoir ce qui est bon et ce qui ne l'est pas, celui qu'on instruit doit avoir le plein pouvoir d'exprimer son mécontentement, ou au moins d'esquiver l'instruction qui ne le satisfait pas. Reconnaissons qu'il n'y a qu'un seul critérium de la pédagogie : la liberté.

Dans notre activité pédagogique nous avons choisi cette dernière voie.

La base de notre activité, c'est la conviction que non seulement nous ne savons pas, mais même que nous ne pouvons savoir en quoi doit consister l'instruction du peuple, que non seulement il n'existe aucune science de l'instruction et de l'éducation — la pédagogie — mais qu'on n'a même pas encore posé sa première base, que la définition de la pédagogie

et de son but, au sens philosophique, est impossible, inutile et nuisible.

Nous ne savons pas ce que doivent être l'instruction et l'éducation ; nous n'acceptons pas toute la philosophie de la pédagogie, parce que nous ne pouvons pas admettre la possibilité qu'un homme sache ce qu'un autre homme a besoin de savoir. L'instruction et l'éducation nous apparaissent comme des faits historiques constitués par l'influence de certains hommes sur les autres, c'est pourquoi, selon nous, le but de la science de l'instruction n'est que la recherche des lois de cette influence des uns sur les autres. Non seulement nous n'accordons pas à notre génération la connaissance de ce qui est nécessaire au perfectionnement d'un homme, non seulement nous ne lui reconnaissons pas le droit de le savoir, nous croyons que si ce savoir existait chez l'humanité, elle ne serait pas libre de le transmettre ou non à la génération future. Nous sommes convaincu que la connaissance du bien et du mal, indépendamment de la volonté de l'homme, est propre à toute l'humanité et se développe inconsciemment avec l'histoire, qu'il est également impossible de greffer notre conscience, au moyen de l'instruction, à la génération nouvelle et de la priver de cette même conscience à ce degré supérieur où la mènera l'évolution historique.

Notre prétendue science des lois du bien et du

mal et leur action sur une jeune génération n'est le plus souvent qu'un obstacle au développement de la nouvelle conscience de notre génération, conscience non encore élaborée, mais qui s'élabore dans la génération suivante : c'est un obstacle et non une aide à l'instruction.

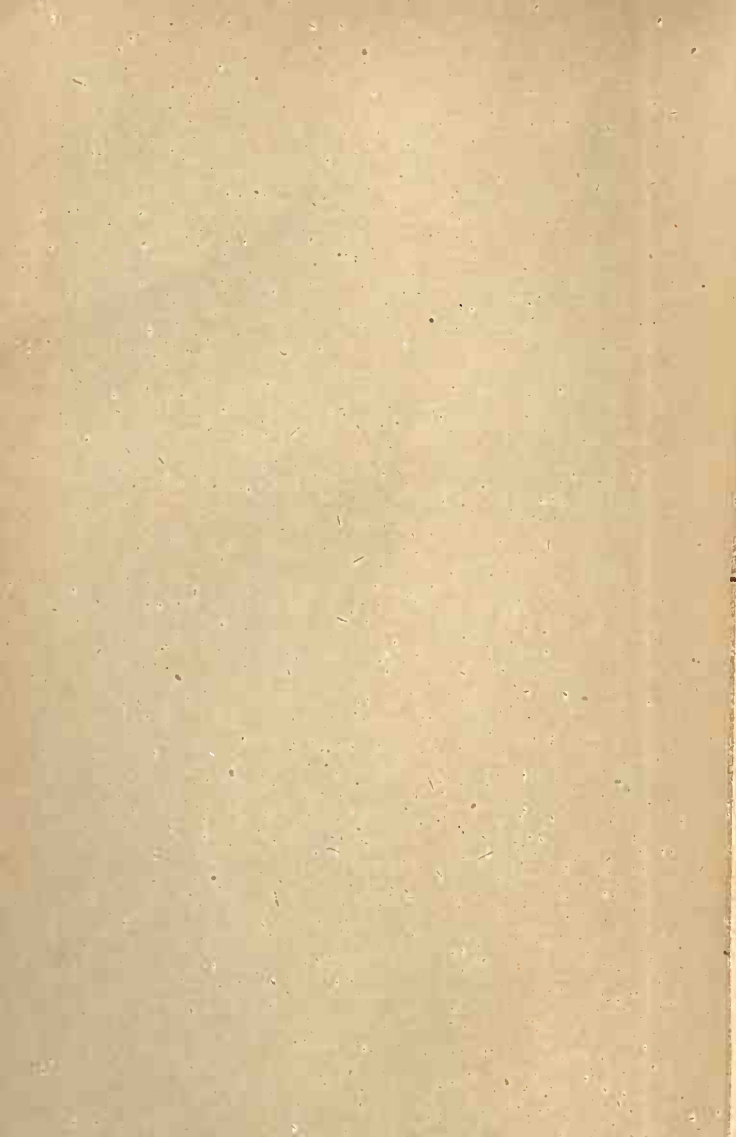
Nous sommes convaincu que l'instruction, comme l'histoire, n'a pas de but final. L'instruction, au sens le plus général, qui embrasse aussi l'éducation, est selon nous, cette activité de l'homme qui a pour base le besoin de l'égalité et la loi immuable de son mouvement en avant. Une mère apprend à parler à son enfant uniquement pour qu'elle et lui se comprennent mutuellement. La mère, par instinct, s'efforce de se mettre au niveau des idées de l'enfant, de sa langue, mais la loi du mouvement en avant de l'instruction ne lui permet pas de s'abaisser jusqu'à lui, mais de forcer l'enfant, au contraire, à s'élever jusqu'à elle. Le même rapport existe entre l'écrivain et le lecteur, entre l'école et l'élève, entre le gouvernement, la société et le peuple.

L'activité de celui qui instruit a le même but. Le but de la pédagogie n'est que l'étude des conditions de concordance de ces deux aspirations vers le même but commun et l'indication des conditions qui empêchent cette concordance. La pédagogie, grâce à cela, devient pour nous, d'une part, plus facile, elle est débarrassée des questions : Quel est le

but final de l'instruction? A quoi devons-nous préparer la jeune génération? etc., etc. D'autre part, elle devient infiniment plus difficile. Il nous est nécessaire d'étudier toutes les conditions qui ont corroboré la concordance des aspirations de celui qui instruit et de celui qu'on instruit. Il nous faut définir ce qu'est cette liberté dont l'absence empêche la concordance de deux aspirations et qui, pour nous, est le seul critérium de toute la science de l'instruction. Il nous faut, pas à pas, avec une quantité innombrable de faits, avancer dans la solution des questions que nous pose la science de l'instruction.

Nous savons que nos raisonnements ne convaincront pas certaines gens; nous savons que nos convictions fondamentales sont en ce que la seule méthode de l'instruction est l'expérience et son seul critérium, la liberté; nous savons qu'aux uns cela paraîtra une banalité, aux autres une abstraction vague, à d'autres, enfin, un rêve chimérique. Nous n'oserions pas troubler la sérénité de nos pédagogues théoriciens et exprimer une opinion si contraire à l'opinion générale si nous devions nous borner à cet article. Mais nous sentons la possibilité, pas à pas, les faits en main, de prouver l'application et la légitimité de nos convictions si étranges, et c'est à ce seul but que nous consacrerons notre revue *Iasnaïa Poliana*.

SUR LES  
MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT  
DE LA  
LECTURE ET DE L'ÉCRITURE





SUR LES

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

DE LA

LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

---

Actuellement, bien des gens sont occupés très sérieusement à chercher, à emprunter ou inventer la meilleure méthode d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Très nombreux même sont ceux qui ont trouvé et inventé cette meilleure méthode. Souvent, dans la littérature et dans la vie, on rencontre cette question : d'après quelle méthode enseignez-vous? Il faut avouer cependant que cette question émane le plus souvent ou de gens très peu instruits et qui, depuis longtemps, font le métier d'instruire les enfants, ou de personnes qui s'intéressent à l'enseignement populaire, du fond de leur cabinet, et sont même prêtes à écrire en sa faveur

un article, ou bien à ouvrir une souscription pour l'édition d'un syllabaire selon la meilleure méthode, ou de la part des personnes qui tiennent leur propre méthode pour la meilleure, ou enfin, de la part de personnes ne s'occupant pas du tout de l'enseignement — du public qui répète ce que dit la majorité. Les hommes sérieusement occupés et instruits ne posent pas de pareilles questions.

Il paraît admis de tous, comme une vérité indiscutable, que le but de l'école primaire est l'enseignement de la lecture et de l'écriture, que la lecture et l'écriture sont le premier degré de l'instruction et que, par conséquent, il est nécessaire de trouver la meilleure méthode de cet enseignement. L'un vous dira que la méthode phonétique est très bonne, un autre affirme que celle de Zolotov est la meilleure, un troisième que celle de Lencaster est encore meilleure, etc. Seuls les paresseux ne se moquent pas de l'enseignement *bouki-az-ba* (1), et tous sont persuadés que pour répandre l'instruction dans le peuple il n'y a qu'à se procurer la meilleure méthode, payer trois roubles, louer une maison et un instituteur, ou donner soi-même une petite partie de son superflu d'instruction — le loisir du dimanche — au malheureux peuple qui croupit dans l'ignorance, et que l'affaire sera faite.

Des gens intelligents, instruits, riches se réuni-

(1) Ancienne épellation de l'alphabet slave.

ront; dans la tête de l'un d'eux passera la pensée généreuse de combler de ses bienfaits cet affreux peuple russe. « Allons-y ! » Tous consentent, et il se fonde une société dont le but est l'instruction du peuple — l'impression des bons livres à bon marché pour le peuple, la création d'écoles, l'encouragement aux instituteurs, etc. On rédige des statuts, les dames y prennent part, toutes les formalités nécessaires pour la constitution de la société sont remplies, et l'activité de la société commence. Publier de bons livres pour le peuple ! Cela semble facile et simple comme toutes les grandes idées. Il n'y a qu'une difficulté : il n'existe pas de bons livres pour le peuple, non seulement chez nous mais en Europe. Pour publier de pareils livres il faut les écrire et aucun des bienfaiteurs ne pensera à se charger de ce travail. La société confie à quelqu'un, pour de l'argent, le soin d'inventer, de choisir ou de traduire ce qu'il y a de meilleur (tout cela est facile à choisir) dans la littérature populaire européenne, et le peuple sera heureux, à pas rapides il marchera vers l'instruction et la société sera satisfaite. Pour l'autre face de l'activité scolaire la société agit de la même façon : les rares adeptes qui sont pleins de l'amour du sacrifice consacrent leurs loisirs précieux à l'instruction du peuple. (On ne prend point en considération que ces hommes n'ont jamais lu un seul livre pédagogique et n'ont jamais vu d'autre école que celle qu'ils ont fré-

quentée eux-mêmes). Les autres encouragent les écoles. De nouveau, cela semble simple et, de nouveau, surgit une difficulté inattendue, celle-ci : qu'il n'y a pas d'autre moyen d'aider à l'instruction que d'apprendre soi-même et de s'adonner entièrement à cette tâche. Mais les sociétés de bienfaisance et les particuliers ne paraissent pas remarquer cette difficulté et, selon leurs moyens, continuent d'agir pour l'instruction du peuple et continuent d'être très satisfaits. Ce phénomène, d'un côté, est très amusant et inoffensif, car l'activité de ces sociétés et de ces personnes n'a pas de prise sur le peuple. D'un autre côté, ce phénomène est dangereux parce qu'il jette un brouillard encore plus grand sur nos opinions indécises concernant l'instruction du peuple. Les causes de ce phénomène peuvent être, d'une part, l'état nerveux de notre société, d'autre part, cette tendance particulière à l'homme de faire de chaque pensée honnête un jeu pour l'ambition et l'oisiveté. La cause principale, nous semble-t-il, est dans le grave malentendu sur cet art de la lecture et de l'écriture, dont la propagation est le but de toute instruction du peuple et qui a provoqué chez nous des discussions si étranges.

L'art du lire et écrire (conception qui n'existe pas que chez nous mais aussi dans toute l'Europe) est reconnu comme le programme de l'école élémentaire populaire : *LESEN UND SCHREIBEN, LIRE ET*

ÉCRIRE, READING AND WRITING. Qu'est-ce donc que cet art du lire et écrire et qu'a-t-il de commun avec le premier échelon de l'instruction ? Lire et écrire, c'est l'art de composer des mots à l'aide de certains signes et de les prononcer et, avec les mêmes signes, de composer des mots et de les écrire. Qu'est-ce donc que la lecture et l'écriture ont de commun avec l'instruction ? La lecture et l'écriture, c'est un certain art (FERTIGKEIT), l'instruction c'est la connaissance des faits et de leurs rapports mutuels.

Mais cet art de composer les mots est peut-être nécessaire pour donner accès au premier degré de l'instruction, il n'y a peut-être pas d'autre voie ? Nous ne voyons pas cela, mais nous voyons souvent des choses tout à fait contraires, si, par instruction, nous ne comprenons pas seulement l'instruction de l'école mais celle de la vie. Parmi les hommes qui sont au plus bas degré de l'instruction, nous voyons que la connaissance ou l'ignorance de la lecture et de l'écriture ne modifie nullement leur degré d'instruction. Nous voyons des gens qui connaissent très bien tous les faits nécessaires à la science de l'agronomie et le grand nombre des rapports mutuels existant entre eux, et qui ne savent ni lire ni écrire. Ou nous voyons d'excellents chefs militaires, de bons marchands, des gérants, des inspecteurs de travaux, des contremaîtres, des artisans, des hommes, tout simplement

instruits par la vie, en avoir acquis beaucoup de connaissances et de bon sens et qui ne savent ni lire ni écrire, tandis que nous voyons des gens qui savent lire et écrire et qui n'ont acquis au moyen de cet art (FERTIGKEIT) aucune connaissance nouvelle. Quiconque examine sérieusement l'instruction du peuple, non seulement en Russie, mais en Europe, se convainc malgré soi que le peuple s'instruit tout à fait indépendamment de l'art du lire et écrire et que cet art, à de très rares exceptions de capacités extraordinaires, reste un art stérile et même un art nuisible : nuisible parce que rien dans la vie ne peut rester indifférent. Si la lecture et l'écriture ne servent pas à la vie et sont inutiles, alors elles sont nuisibles.

Mais un certain degré d'instruction, supérieur à celui des exemples d'instruction illettrée que nous avons cités, est-il inaccessible sans la lecture et l'écriture? C'est probable, mais nous n'en savons rien et n'avons aucune raison de le supposer pour l'instruction de la future génération : seul le degré d'instruction que nous possédons, et en dehors duquel nous ne pouvons et ne voulons nous représenter autre chose, est inaccessible. Nous avons un type d'école primaire qui correspond à notre opinion sur l'instruction, et nous ne voulons pas connaître les degrés de l'instruction qui ne sont pas au-dessous mais qui sont tout à fait en dehors et indépendants de l'école.

Nous disons : tous les illettrés sont également ignorants; pour nous ce sont des Scythes. Pour commencer l'instruction, la lecture et l'écriture sont nécessaires et, *volens nolens*, par cette voie nous entraînons le peuple dans notre instruction. Pour moi, avec l'instruction que je possède, il me serait très agréable d'être de cet avis. Je suis même convaincu que la lecture et l'écriture sont les conditions nécessaires d'un certain degré d'instruction, mais je ne puis être certain que mon instruction est bonne, que la voie dans laquelle marche la science est sûre et, principalement, je ne puis laisser de côté les trois quarts du genre humain, qui sont instruits sans savoir lire et écrire. Si nous voulons instruire le peuple coûte que coûte, demandons-lui comment il s'instruit et quels sont pour cela ses moyens préférés. Si nous voulons trouver le premier degré de l'instruction, alors pourquoi devons-nous le chercher absolument dans la lecture et l'écriture et non beaucoup plus loin? Pourquoi s'arrêter à l'un des innombrables moyens d'instruction et y voir l'alpha et l'oméga de l'instruction, tandis que ce n'est qu'une des conditions fortuites de l'instruction? En Europe on apprend à lire et à écrire depuis longtemps, et, cependant, il n'existe pas de littérature populaire, c'est-à-dire que le peuple, — la classe exclusivement occupée du travail physique — nulle part ne lit de livres.

Ce phénomène semblerait mériter l'attention et

une explication, et cependant on ne pense y remédier qu'en continuant à apprendre, à lire et à écrire. Toutes les questions vitales, en théorie, se résolvent, extérieurement, facilement et simplement. C'est seulement en pratique qu'elles paraissent insolubles et se divisent en milliers d'autres difficilement résolues. Il semble si simple, si facile d'instruire le peuple, de lui apprendre, même par force, à lire et écrire, de lui donner de bons livres ! Et en pratique c'est tout autre chose. Le peuple ne veut pas apprendre à lire et écrire. Eh bien ! On peut l'y contraindre. Autre difficulté : il n'y a pas de livres. On peut en commander. Mais les livres commandés sont mauvais ; on ne peut forcer personne à écrire de bons livres, et le principal obstacle, c'est que le peuple ne veut pas lire ces livres, et qu'on n'a pas inventé encore le moyen de l'y obliger, et que le peuple continue de s'instruire non dans les écoles primaires mais à sa manière.

Peut-être qu'au sens historique le temps de prendre part à l'instruction générale n'est pas encore venu pour le peuple. Il faudra peut-être encore cent ans pour que tous sachent lire et écrire ; peut-être le peuple est-il gâté, comme le pensent plusieurs, peut-être est-il nécessaire, pour qu'il y ait des livres, que le peuple les écrive lui-même ; peut-être n'a-t-on pas encore trouvé de meilleures méthodes ; peut-être aussi l'instruction par le livre est-elle un moyen d'instruction aristocratique, moins com-



mode pour la classe ouvrière que d'autres moyens d'instruction qui nous sont dévoilés maintenant ; peut-être que l'avantage principal de l'instruction qui commence par l'enseignement de la lecture et de l'écriture et consiste en la possibilité de transmettre la science sans ces moyens auxiliaires, n'existe pas en notre temps pour le peuple ; peut-être serait-il beaucoup plus facile, pour l'ouvrier, d'apprendre avec les objets qui lui sont familiers : — la botanique d'après les plantes, la zoologie d'après les animaux, l'arithmétique par le boulier compteur, — que d'apprendre d'après les livres ; peut-être que l'ouvrier trouvera le temps d'écouter un récit, de visiter un musée, une exposition, mais ne trouvera pas le temps de lire un livre ; peut-être même la méthode d'instruction par le livre est-elle absolument contraire à sa façon de vivre et à son caractère. Très souvent nous remarquons chez un ouvrier de l'attention, de l'intérêt et une compréhension très nette quand une personne, connaissant bien son sujet, lui raconte et lui explique quelque chose. Mais il est très difficile de s'imaginer ce même ouvrier, le livre dans ses mains calleuses, pénétrant le sens de la science vulgarisée pour lui sur deux feuilles imprimées.

Tout cela n'est que suppositions de causes qui peuvent être très erronées, mais le fait même de l'absence de littérature populaire et de l'hostilité du peuple contre l'instruction par les livres est commun

à toute l'Europe. De même, dans toute l'Europe, existe cette opinion de la classe instruisante que l'école primaire est le premier degré de l'instruction. L'origine de cette opinion, qui paraît déraisonnable, devient très claire dès que nous examinons la marche historique de l'instruction. Les premières écoles fondées ne furent pas des écoles primaires mais des écoles supérieures ; il y eut d'abord celles des couvents, puis ce furent les écoles secondaires, ensuite les écoles primaires. Chez nous, l'Académie fut fondée avant tout ; ensuite vinrent les universités, puis les lycées, enfin les écoles primaires et les écoles populaires. De ce point de vue historique le manuel de Smaragdov, qui, en trente-deux pages, raconte l'histoire de l'humanité, est aussi nécessaire à l'école primaire urbaine que la lecture et l'écriture sont nécessaires à l'école populaire. La lecture et l'écriture forment le dernier degré d'instruction dans cette hiérarchie organisée des institutions, ou le premier degré de l'autre extrémité, c'est pourquoi l'école inférieure ne doit répondre qu'aux besoins imposés par l'école supérieure.

Mais il y a un autre point de vue, duquel l'école populaire se présente comme une institution indépendante n'étant pas obligée de subir les défauts de l'instruction supérieure mais ayant son but indépendant : l'instruction du peuple. Plus on descend sur cette échelle de l'instruction établie par l'Etat, plus on sent la nécessité de faire, à chaque degré,

l'instruction indépendante et complète. Du lycée, un cinquième seulement des élèves n'entre pas à l'Université ; de l'école de district, un cinquième seulement va au lycée, et de l'école populaire un millièmè seulement va dans un établissement supérieur. Il en résulte que la correspondance entre l'école populaire et l'école supérieure est le but le moins important que doive poursuivre l'école populaire. Et cependant, ce n'est que par cette correspondance que peut s'expliquer l'opinion qui envisage les écoles populaires comme des lieux où il faut enseigner la lecture et l'écriture,

La discussion, dans notre littérature, sur l'utilité ou la nocivité de la lecture et de l'écriture, dont il était si facile de se moquer, est, selon nous, une discussion très sérieuse qui doit éclairer plusieurs points. Cependant, cette discussion n'a pas existé et n'existe pas que chez nous. Les uns disent qu'il est très nuisible pour le peuple d'avoir la possibilité de lire des livres et des revues que lui donnent à lire les partis politiques et les spéculateurs. On dit que l'art du lire et écrire fait sortir l'ouvrier de son milieu, lui suggère le mécontentement de sa situation, engendre les vices et l'abaissement de la moralité.

D'autres disent ou pensent que l'instruction ne peut être nuisible et qu'elle est toujours utile.

Les uns sont des observateurs plus ou moins de bonne foi, les autres des théoriciens. Comme il

arrive toujours dans les discussions, les uns et les autres ont raison. Il nous semble que la discussion provient de ce que la question n'est pas clairement posée.

Les uns attaquent à propos l'art de la lecture et de l'écriture, comme une capacité tout à fait à part, sans lien avec les autres sciences (ce que font précisément, jusqu'ici, la plupart des écoles, car ce qu'on apprend par cœur s'oublie, et il ne reste que l'art de savoir lire et écrire). Les autres défendent la lecture et l'écriture, voyant en elles le premier degré de l'instruction, et ils ont tort seulement de ne pas comprendre exactement ce qu'est l'art de la lecture et de l'écriture. Si l'on pose ainsi la question : l'instruction primaire est-elle ou non utile au peuple ? alors personne ne peut répondre négativement. Mais si l'on demande : Est-il utile ou non d'apprendre au peuple à lire, quand il n'a pas de livre à lire ? J'espère que tout homme de bonne foi répondra : Je n'en sais rien, de même que je ne sais pas s'il serait utile d'apprendre à tout le peuple à jouer du violon ou à coudre des souliers. Et si l'on observe plus attentivement les résultats de la lecture et de l'écriture, telles qu'on les transmet au peuple, je pense que la majorité sera contre cet art, en tenant compte de la longue contrainte, du développement disproportionné de la mémoire, de la conception fautive de la science, du dégoût pour l'instruction supérieure, du faux amour-propre et

de la façon de lire inintelligente qu'on acquiert dans ces écoles. A l'école de Iasnaïa-Poliana tous les élèves qui arrivent des écoles primaires sont toujours en retard sur ceux qui n'ont été à d'autre école qu'à celle de la vie ; et, non seulement ils sont en retard, mais ils le sont d'autant plus qu'ils sont restés plus longtemps à l'école primaire.

En quoi consistent le but et le programme de l'école populaire ? non seulement nous ne pouvons l'expliquer ici mais nous ne croyons pas possible de le faire. L'école populaire doit répondre aux besoins du peuple, voilà tout ce que nous pouvons dire de positif à pareille question. En quoi consistent ces besoins ? Seules, l'étude et l'expérience libre peuvent y répondre. L'art du lire et écrire ne forme qu'une petite partie de ces besoins. Grâce à cela, les écoles de lecture et d'écriture sont peut-être très agréables pour leurs fondateurs, mais elles sont presque inutiles et souvent nuisibles pour le peuple et ne ressemblent même pas aux écoles élémentaires. Par la même cause, la question : Comment apprendre le plus vite et d'après quelle méthode ? est peu intéressante dans l'œuvre de l'instruction publique. A cause de cela aussi, les personnes qui s'occupent des écoles feraient beaucoup mieux de changer cette occupation contre une autre plus intéressante, car l'instruction populaire qui ne se borne pas à l'art de la lecture et de l'écriture est non seulement une œuvre difficile mais une

œuvre qui demande un travail personnel, persévérant et la connaissance du peuple.

Et les écoles où l'on apprend à lire et à écrire, dans la mesure où cet art est nécessaire au peuple, existent en nombre suffisant. Ces écoles sont nombreuses chez nous par cette raison que les maîtres de ces écoles ne peuvent transmettre, de leur science, rien de plus que l'art de lire et d'écrire et que le peuple a besoin de connaître cet art, en certaine proportion, pour des résultats pratiques : lire une enseigne, inscrire un nombre, lire, moyennant salaire, les prières des morts, etc. Ces écoles existent comme les ateliers de tailleurs et de menuisiers, et même l'opinion du peuple et la méthode des instituteurs sont identiques : de même l'élève apprend sans le remarquer, de même le contremaître envoie l'apprenti faire ses commissions — chercher de l'eau-de-vie, couper le bois, de même l'apprentissage a une certaine durée. Comme dans le métier, cet art ne s'emploie jamais pour l'instruction à un degré supérieur, mais seulement pour un but pratique. Le sacristain ou un ancien soldat enseigne, et le paysan envoie l'un de ses trois fils apprendre à lire et à écrire comme il l'enverrait apprendre l'art de tailler, et le besoin de l'un et de l'autre est satisfait. Mais voir en cela un certain degré d'instruction et, se basant là-dessus, construire une école publique, convaincu que les défauts de pareille école ne résident que dans les défauts de l'institu-

teur, et y entraîner les élèves par la ruse ou par la force, ce serait un crime et une erreur.

On m'objectera : « Dans l'école populaire, telle que vous la rêvez, l'enseignement de la lecture et de l'écriture sera quand même l'une des premières conditions de l'instruction, parce que le besoin de savoir lire et écrire a pénétré dans le peuple, de même la plupart des instituteurs ne savent autre chose que lire et écrire. C'est pourquoi la question des méthodes de l'enseignement de la lecture et de l'écriture est une question difficile et qui demande une solution. »

A cela nous répondrons que dans la plupart des écoles, à cause de notre connaissance insuffisante du peuple et de la pédagogie, l'enseignement commence, en effet, par la lecture et l'écriture, mais ce procédé nous paraît d'importance minime et depuis longtemps connu. Les sacristains enseignent à lire et à écrire, en trois mois, d'après *bouki-az-ba* ; un père ou un frère intelligent, peut encore y arriver en moins de temps. On dit que par la méthode de Zolotov et de Lautir on apprend encore plus rapidement. Mais, que ce soit par l'une ou l'autre méthode, on ne gagne rien si l'on ne comprend pas ce qu'on lit, et c'est là le problème le plus difficile de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Et à cette méthode, la plus difficile, la plus nécessaire, encore inconnue, on n'entend rien.

C'est pourquoi la question : quelle est la meil-

leure façon d'enseigner la lecture et l'écriture ? bien qu'exigeant une réponse, nous paraît très peu importante, et l'obstination à chercher une méthode, et la dépense de forces qui trouveraient un emploi plus important dans l'enseignement supérieur nous paraissent un grand malentendu causé par la compréhension inexacte de l'art de lire et d'écrire et de l'instruction.

On sait que toutes les méthodes existantes peuvent se répartir en trois catégories et leurs combinaisons :

1<sup>o</sup> La méthode des « lettres », des syllabes et de l'épellation et l'étude mnémonique d'un livre :  
BUCHSTABIRMETHODE;

2<sup>o</sup> La méthode des voyelles jointes à des consonnes qui ne se prononcent qu'avec elles.

3<sup>o</sup> La méthode phonétique.

La méthode de Zolotov est une combinaison très adroite de la deuxième et de la troisième, comme toutes les autres méthodes qui ne sont que des combinaisons de ces trois méthodes fondamentales.

Toutes ces méthodes sont également bonnes, chacune présente certains avantages sur les autres, suivant la langue qu'il s'agit d'enseigner et la capacité de l'élève, et chacune a ses inconvénients.

La première, par exemple, permet d'apprendre plus facilement les caractères en les appelant : *a, b, c*, ou *a na nas, bé bé*, etc., et transporte toute la dif-



ficulté dans les syllabes qui, d'une part, s'apprennent par cœur, d'autre part, s'apprennent par instinct, à la lecture d'un livre. La seconde méthode facilite l'étude des syllabes et la conception que les consonnes n'ont pas de sons propres, mais rend très difficile l'étude des caractères isolés, la prononciation des demi-voyelles et des sons compliqués, triples et quadruples, surtout dans la langue russe. Cette méthode présente une difficulté dans la langue russe à cause de la complexité et du grand nombre de nuances des voyelles russes : toutes les voyelles qui se prononcent mollement sont impossibles à faire apprendre par cette méthode. La méthode phonétique, une des inventions les plus ridicules de l'esprit allemand, présente de grands avantages pour les syllabes compliquées, mais elle est impossible pour l'étude des caractères à part. Et, bien que, d'après la règle des séminaires, il ne faille pas admettre BUCHSTABIRMETHODE, les caractères s'apprennent d'après les vieilles méthodes, seulement au lieu de prononcer carrément, comme au bon vieux temps, *ef, i, scha*, l'instituteur et les élèves se cassent la bouche pour prononcer *fff, ii, schsch*, et, en outre, il faut remarquer que *sch* se compose de trois lettres.

La méthode de Zolotov présente une grande commodité pour l'union des syllabes en mots et pour inculquer aux élèves la notion de consonnes dépourvues de sons propres. Mais elle présente

aussi ses difficultés pour apprendre par cœur les lettres et les syllabes compliquées. Elle est plus commode que les autres parce qu'elle résulte de la fusion de deux méthodes, mais elle est loin d'être parfaite, car ce n'est qu'une méthode.

Notre ancienne méthode, qui consiste à apprendre par cœur les lettres en les appelant *be, ce, de*, etc., ensuite à composer, en rejetant la voyelle inutile et inversement, présente aussi des avantages et des désavantages et résulte aussi de l'union de trois méthodes. L'expérience nous a convaincu qu'il n'y a pas une seule méthode mauvaise et pas une seule bonne, que le défaut de la méthode consiste, précisément, en l'étude exclusive par elle seule, que la meilleure méthode est l'absence de toute méthode : c'est d'apprendre et d'employer toutes les méthodes et d'en inventer une nouvelle chaque fois que se présente une difficulté.

Nous avons réparti les méthodes en trois groupes. Mais cette division n'est pas essentielle ; nous ne l'avons faite que pour la clarté, et, à proprement parler, il n'y a pas de méthode et chacune renferme toutes les autres. Quiconque a enseigné à lire et à écrire, a employé à cet effet, bien qu'inconsciemment, toutes les méthodes existantes. L'invention d'une nouvelle méthode n'est que l'intuition du nouveau côté par lequel on peut prendre l'élève pour l'instruire, et c'est pourquoi la nouvelle méthode n'exclut pas l'ancienne. Non seulement elle

n'est pas meilleure que l'ancienne, mais elle devient pire, car, le plus souvent, c'est au commencement qu'on trouve la meilleure méthode. En général, l'invention d'une nouvelle méthode est considérée comme la suppression de l'ancienne, bien qu'en réalité celle-ci reste toujours la principale, et les inventeurs de nouveautés, qui renoncent consciemment aux vieux procédés, ne font par là que rendre leur tâche plus difficile et se placent derrière ceux qui ont employé consciemment la vieille méthode et inconsciemment les procédés nouveaux. Par exemple, prenons la méthode la plus ancienne et la méthode la plus récente : la méthode de Cyrille et Méthode, et la méthode phonétique, — la spirituelle FISCUBUCH employée en Allemagne. Un sacristain, un paysan, qui enseigne d'après l'ancienne méthode « *az bouki* », peut, presque toujours, expliquer à son élève que la consonne n'a pas de son, et il dira que dans le caractère *bouki* on prononce *bb*. J'ai vu un paysan qui apprenait à lire à son fils et lui expliquait *bb*, *rr*, etc., puis continuait à enseigner les syllabes, etc. Si même l'instituteur n'a pas l'idée de le faire, l'élève comprendra que dans *be* le son principal c'est *bb*. Voilà la méthode phonétique. Presque tous les vieux instituteurs, en faisant composer les mots de deux syllabes ou plus, en cachent une et diront par exemple : c'est *ba*, et cela c'est *go*, etc. Voici la partie de la méthode de Zolotov et de la méthode des voyelles. Chacun, en

enseignant l'alphabet par l'ancienne méthode, force son élève à regarder l'image du mot *Dieu*, par exemple, et, en même temps, il prononce *Dieu*, et, par ce procédé, l'élève apprend le livre entier, et la décomposition des syllabes et des mots s'ancre très facilement en lui. Voilà toutes les nouvelles méthodes et encore des centaines d'autres procédés que possède inconsciemment tout vieil instituteur intelligent pour expliquer à son élève le mécanisme de la lecture, tout en lui laissant la liberté d'y arriver par la méthode que l'élève trouvera plus commode. Outre qu'avec la vieille méthode *bouki-az-ba* je connais des centaines de cas où l'élève apprend très rapidement à lire et à écrire, et que par la nouvelle je connais des centaines de cas où, au contraire, l'élève apprend lentement, j'affirme que la vieille méthode a toujours un avantage sur la nouvelle parce qu'elle contient toutes les nouvelles méthodes, bien qu'inconsciemment, tandis que la nouvelle méthode exclut toutes les anciennes; et il y a encore cet avantage que la vieille méthode est libre tandis que la nouvelle est imposée. Comment libre, me dira-t-on, quand, avec la vieille méthode, il faut faire apprendre les syllabes avec le fouet, et qu'avec la nouvelle on dit « vous » aux enfants, en ne leur demandant que de comprendre? La violence la plus nuisible et la plus pernicieuse pour l'enfant consiste précisément à lui demander de comprendre juste comme comprend le maître. Qui-

conque a enseigné devrait remarquer qu'on peut assembler aussi différemment *b*, *r*, *a*, qu'additionner 3, 4 et 8. Un élève dira : 3 et 4 = 7, + 3 = 10 et il reste encore 5 ; de même pour lire : *a* ou *az*, *r* ou *ra*, il reste *b* et ensemble *bra*. Pour un autre élève 8 et 3 = 11, ajouté 4 = 15, et de même il aura sa façon d'assembler les lettres. Il faut n'avoir jamais enseigné et ne pas connaître ni les hommes ni les enfants pour penser que, puisque la syllabe *bra* n'est que l'union de *b*, *r*, *a*, chaque enfant ne doit qu'apprendre *b*, *r*, *a*, et qu'il composera toujours ainsi. C'est une erreur. Vous lui dites : Voici *b*, *r*, *a*, que font-ils ? Il répond *ra*, et il a raison, son oreille est ainsi faite. Un autre répond *a*, un troisième *br*, etc. Vous lui dites : les voyelles sont *a*, *e*, *i*, *o*, *u*, et pour lui les lettres sonores sont *r*, *l*, et il ne saisit pas les sons que vous voulez lui faire entendre.

Mais c'est peu. Un professeur de séminaire allemand, instruit d'après les meilleures méthodes, enseigne lui-même selon le système *Fish-book*. Calme, assuré, il s'assied en classe, les instruments sont prêts : des petites planches avec les lettres, des tableaux avec des planchettes, un livre avec l'image d'un poisson, *Fisch*. Le maître regarde ses élèves, il sait déjà tout ce qu'ils doivent comprendre ; il sait en quoi consiste leur âme et plusieurs autres choses qu'il a apprises au séminaire.

Il ouvre le livre et montre le poisson. — « Mes chers

enfants, qu'est-ce que c'est? » Cela, voyez-vous, s'appelle ANSCHAUUNGSUNTERRICHT. Les pauvres enfants se réjouissent en voyant le poisson, s'ils ne savent pas déjà, pour l'avoir entendu des autres écoliers ou de leurs frères aînés, à quelle sauce on leur sert ce poisson et comment on les torture moralement à cause de lui.

De toute façon ils disent : — « C'est un poisson. » — « Non, reprend le professeur (tout ceci n'est pas une invention, ni une satire, mais le récit exact d'un fait que, sans exception, j'ai vu dans toutes les meilleures écoles de l'Allemagne et dans les écoles anglaises qui ont adopté cette bonne et excellente méthode!). Non, dit le professeur. Que voyez-vous donc? » Les enfants se taisent. N'oubliez pas qu'ils sont obligés d'être assis tranquilles, chacun à sa place, et de ne pas se mouvoir. — RUHE UND GEHORSAM. — « Que voyez-vous donc? » — « Un livre, » dit le plus sot. Pendant ce temps tous les enfants intelligents se sont déjà demandé mille fois ce qu'ils voient, ils sentent qu'ils ne pourront pas deviner ce qu'exige le professeur, et qu'il faut répondre que ce poisson n'est pas un poisson mais quelque chose qu'ils ne savent pas nommer. — « Oui, oui, fait le maître avec joie. Très bien, un livre, après? » Les intelligents s'enhardissent; le sot ne sait lui-même de quoi on le félicite. — « Et qu'y a-t-il dans le livre? » demande le maître. Les plus intelligents et les plus spirituels devinent et disent avec une joie fière :

— « Des lettres. » — « Non, non, pas du tout, répond avec tristesse le maître ; il faut réfléchir avant de parler. » De nouveau tous les intelligents sont tristes et se taisent ; même ils ne cherchent plus ; ils pensent aux lunettes du professeur, se demandant pourquoi il ne les ôte pas et regarde à travers, etc. — « Alors qu'y a-t-il dans le livre ? » Tous se taisent... — « Qu'est-ce qu'il y a ici ? » — « Un poisson, » dit un audacieux. — « Oui, c'est un poisson, mais est-ce un poisson vivant ? » — « Non, pas vivant. » — « Très bien. Est-il mort ? » — « Non. » — « Bon. Alors qu'est-ce que c'est que ce poisson ? » — « EIN BILD » — une image. — « C'est ça ! Bon ! » Tous répètent : c'est une image, et pensent que c'est terminé. Non, il faut dire encore que c'est une image qui représente un poisson. Et par la même voie, le maître obtient que les élèves disent que c'est une image représentant un poisson. Il s' imagine que les élèves raisonnent et il ne songe nullement que si on l'oblige d'apprendre à ses élèves à dire que c'est une image qui représente un poisson, ou s'il le veut lui-même, il serait alors beaucoup plus simple de les forcer d'apprendre par cœur cette formule extraordinaire.

Les élèves que le maître laissera tranquilles sur ce point sont encore heureux. J'ai vu moi-même comment il les forçait de lui répondre que ce n'était pas un poisson mais un objet, — EIN DING, — et que cet objet était un poisson. Cela, voyez-vous,

c'est le nouvel *Anschaunungsunterricht* uni à la lecture et l'écriture. C'est l'art de forcer les enfants à penser.

Mais voilà que l'*Anschaunungsunterricht* est terminé et que la décomposition du mot commence. On montre le mot *Fisch* (poisson) composé de lettres en carton. Les meilleurs élèves, les plus intelligents, pensent se rattraper ici et saisir d'un coup le dessin et le nom des lettres. Mais cela ne va pas si vite. — « Qu'est-ce qu'il y a au poisson, en avant ? » Les timides se taisent. Enfin, un hardi répond : — « La tête. » — « Bien, très bien ! Et où est la tête ? En quoi est-elle ? » — « Devant. » — « Très bien, et qu'y a-t-il après la tête ? » — « Le poisson. » — « Non, réfléchis. » Il faut répondre : le corps, — LEIB. » On répond enfin cela, mais les élèves perdent déjà tout espoir ou confiance en eux-mêmes et ils déploient toute leur capacité intellectuelle pour comprendre ce que désire le maître. « La tête, le corps et la fin du poisson ? — La queue. — Très bien ! » Tous répètent ensemble : « Le poisson a une tête, un corps, une queue. Voici le poisson composé de lettres et voici le poisson dessiné. » Le poisson composé de lettres se divise soudain en trois parties : *F*, *i*, *sch*. Le maître, avec l'orgueil d'un prestidigitateur qui vient de jeter à tout le monde des fleurs au lieu de vin, écarte la lettre *F*, la montre et dit : « Ça, c'est la tête ; *i*, c'est le corps ; *sch*, c'est la queue. » Et il répète *Fisch*, *Ffff*, *iii*



*schsch*. Et les malheureux se tourmentent, sifflent pour prononcer les consonnes sans voyelles, ce qui est physiquement impossible. Sans même s'en apercevoir, le maître joint à *ff* une demi-voyelle. Les élèves, d'abord, s'amusent de ce sifflement; mais, ensuite, ils remarquent qu'on exige d'eux d'apprendre par cœur ces : *fff*, *schsch*, et ils disent *disch*, *fisch*, *sisch* et ne reconnaissent plus leur mot *Fisch*. Et le maître, qui connaît la meilleure méthode, ne vient pas à leur aide en leur conseillant d'apprendre *F* d'après *Faust*, etc., mais il exige *schsch*. Non seulement il ne leur vient pas en aide, mais il défend absolument d'apprendre les lettres d'après l'alphabet, avec les images, ou d'après les phrases... Il ne leur permettra pas d'apprendre les syllabes; en un mot, pour s'exprimer comme les Allemands, il ignore, il doit ignorer toutes les autres méthodes, sauf *Fisch*, et que ce *Fisch* est un objet, etc.

Pour la lecture et l'écriture, il y a une méthode; pour le développement de la pensée, il y a aussi une méthode, ANSCHAUUNGSUNTERRICHT; toutes deux sont unies indissolublement et les enfants doivent en parcourir tous les degrés. Toutes les mesures sont prises pour qu'à l'école il n'y ait d'autre méthode que celle-ci. Chaque mouvement, chaque pas, chaque question sont défendus. DIE HÄNDE SEIN ZUSAMMEN. RUHE UND GEHORSAM. Et il y a des hommes qui se moquent de *bouki-ar-ba* et affirment que

c'est une méthode qui tue les capacités intellectuelles, et qui reconnaissent LAUTIR-METHODE IN VERBINDUNG MIT ANSCHAUUNGSUNTERRICHT, c'est-à-dire apprendre par cœur : le poisson est l'objet ; *f*, c'est la tête ; *i*, le corps ; *sch*, la queue ; et ne pas apprendre par cœur les psaumes et les prières. Les pédagogues anglais et français prononcent avec fierté les mots difficiles pour eux ANSCHAUUNGSUNTERRICHT et disent qu'ils l'introduisent dans l'enseignement primaire. Pour nous, cet ANSCHAUUNGSUNTERRICHT, dont il me faudra encore parler en détail, se présente comme quelque chose de tout à fait incompréhensible. Qu'est-ce donc que cette instruction acquise à simple vue ? Mais quelle peut être l'instruction autre que celle-là ? Tous les cinq sens participent à l'éducation ; c'est pourquoi ANSCHAUUNGSUNTERRICHT a été et existera toujours.

Pour l'école européenne, à peine affranchie du formalisme du moyen âge, le nom et la pensée de cette éducation sont compréhensibles comme méthode opposée à l'éducation ancienne. Même les fautes qui consistent à conserver la vieille méthode sont excusables. Mais pour nous, je le répète, ANSCHAUUNGSUNTERRICHT n'a aucun sens.

Jusqu'ici, après la vaine recherche de cet ANSCHAUUNGSUNTERRICHT et de la méthode de Pestalozzi, dans toute l'Europe je n'ai rien trouvé, sauf qu'il faut apprendre la géographie d'après les cartes en

relief, la géométrie d'après les figures, la zoologie d'après les animaux, etc., ce que chacun de nous sait depuis qu'il est né, ce qu'il n'était pas besoin d'inventer, parce que la nature s'en est chargée depuis longtemps et, grâce à quoi, quiconque n'est pas élevé dans la conception contraire sait cela.

Et l'on nous propose sérieusement ces méthodes et leurs pareilles pour préparer les maîtres d'après certaines méthodes, à nous qui commençons à créer des écoles dans la deuxième moitié du dix-neuvième siècle, sans aucune tradition historique, sans aucune erreur et avec une conception tout autre que celle qui était à la base des écoles européennes. Outre le caractère mensonger de cette méthode, fondée sur la violation de l'esprit des élèves, pourquoi nous, à qui le sacristain a enseigné *bouki-az-ba* et qui avons appris à lire en six mois, pourquoi emprunterions-nous LAUTIRANSCHAUUNGSUNTERRICHTSMETHODE, avec laquelle il faut une année et plus pour apprendre ?

Nous avons dit plus haut qu'à notre avis chaque méthode est bonne et que chacune est incomplète. Chaque méthode est bonne pour un certain élève, pour une certaine langue et un certain peuple. C'est pourquoi la méthode phonétique, et toute autre méthode non russe, sera pire pour nous que *bouki-az-ba*. Si LAUTIRANSCHAUUNGSUNTERRICHTSMETHODE, connue depuis le dix-septième siècle en Allemagne, où plusieurs générations sont déjà élevées à penser

d'après les lois définies par les Kant et les Schleiermacher, où sont préparés les meilleurs maîtres, où LAUTIRMETHODE est connue depuis le dix-septième siècle, si, dis-je, cette méthode donne des résultats aussi peu brillants, alors qu'advient-il chez nous si la loi admet une certaine méthode, un certain LESEBUCH avec sentences morales ? Quel résultat donnera l'éducation d'après n'importe quelles méthodes nouvellement introduites et qui ne seront adoptées ni par le peuple ni par les maîtres ?

Je citerai quelques exemples. Cet automne, un maître qui a enseigné dans l'école de Iasnaïa-Poliana, a ouvert dans le village une école où, sur quarante élèves, la moitié au moins savait lire et écrire d'après l'alphabet et les prières, et un tiers savait lire. Deux semaines après les paysans exprimèrent leur mécontentement de cette école. Les reproches principaux étaient qu'on enseignât, selon la méthode allemande, *a, b* au lieu de *az, bouki* ; qu'on apprît des contes et non les prières, et qu'il n'y eût pas de discipline. Quand je rencontrai le maître, je lui rapportai l'opinion des paysans. Le maître, un homme instruit à l'Université, m'expliqua, avec un sourire de mépris, qu'il enseignait *a, b* au lieu de *az, bouki*, pour faciliter l'étude des syllabes, qu'on lisait des contes pour habituer à comprendre ce qu'on lit et, qu'avec sa nouvelle méthode, il croyait inutile de punir les élèves, et par suite n'exigeait pas la discipline

sévère à laquelle les paysans sont habitués de voir soumettre leurs enfants.

La semaine suivante, j'ai visité cette école. Les enfants étaient divisés en trois sections et le maître allait des uns aux autres. Les uns, les moins forts, assis à une table, devant une feuille de carton, apprenaient par cœur les places où se trouvaient les lettres. Je me mis à les interroger. Plus de la moitié savaient les lettres et les nommaient : *az, bouki, etc.* ; les autres savaient même les syllabes, pouvaient lire, mais prenaient au commencement et répétaient *a, b, etc.*, s'imaginant que c'était quelque chose de nouveau. L'autre section, les moyens, composaient par cœur *s, k, a, ska* ; l'un posait la question, les autres répondaient.

Et ils faisaient cela depuis trois semaines, tandis qu'un seul jour suffit pour bien posséder ce procédé consistant à rejeter un *e* superflu. Parmi eux j'en ai trouvé aussi qui connaissaient les syllabes d'après la vieille méthode slave et savaient lire. Eux aussi, comme les premiers, avaient honte de leur savoir et y renonçaient, croyant qu'il n'y avait pas de salut si l'on ne composait pas d'après *b, r, etc.* Enfin les troisièmes lisaient. Ces malheureux étaient assis par terre, chacun tenait un livre sous ses yeux et feignait de lire ; et tous répétaient à haute voix deux vers quelconques. Ces deux vers récités, ils recommençaient de nouveau, les visages tristes et soucieux, me regardant de temps en

temps comme pour me demander : est-ce bien ?

C'est terrible à dire : parmi ces enfants, les uns savaient très bien lire, les autres ne savaient pas composer les syllabes. Ceux qui savaient lire se retenaient, par camaraderie, ceux qui ne savaient pas lire répétaient par cœur, et, pendant trois semaines, ils ne faisaient que répéter ces deux vers, stupide adaptation d'un conte d'Erchov qui ne convient pas du tout au peuple.

Je posai des questions d'histoire sainte : personne ne savait rien, parce que le maître, d'après *la nouvelle méthode*, ne forçait pas d'apprendre par cœur mais racontait d'après l'histoire sainte abrégée. J'interrogeai sur le calcul, personne ne savait rien, bien que le maître, deux heures par jour, encore selon la nouvelle méthode, leur montrât au tableau la numération jusqu'aux millions, mais sans les forcer d'apprendre par cœur. Je demandai les prières, pas un seul ne put répondre.

Cependant, tous étaient des enfants très bons, pleins de vie, d'esprit, et avides d'apprendre ! Et le pire c'est que tout cela se faisait d'après ma méthode ! Tous les procédés employés dans mon école étaient là : les lettres, écrites à la craie, apprises par tous ensemble, les syllabes épelées à haute voix, la première lecture expressive, et les récits de l'histoire sainte et l'arithmétique non appris par cœur. Mais, en même temps, l'on sentait en tout le procédé que le maître connaissait le mieux : celui

d'apprendre par cœur qu'il évitait consciemment, — bien qu'il fût le seul qu'il possédât, — et employait malgré lui à d'autres sujets : il fallait apprendre par cœur non les prières mais les contes d'Erchov ; il forçait d'apprendre par cœur l'histoire sainte, non d'après le livre mais d'après son récit mal fait et sans vie. Il en était de même de l'arithmétique et des syllabes. Et il était impossible de faire entrer dans la tête de ce malheureux maître, instruit à l'Université, que tous les reproches des *grossiers* paysans étaient mille fois fondés, que le sacristain enseignait beaucoup mieux que lui et que, s'il voulait enseigner à lire et à écrire, il devait le faire d'après *bouki, az, ba*, en faisant apprendre par cœur, et que, par ce moyen, il pouvait arriver à une certaine activité pratique. Mais le maître qui avait fréquenté l'Université, selon lui, avait étudié la méthode de Iasnaïa-Poliana, qu'il voulait, on ne sait pourquoi, prendre pour modèle.

L'autre exemple, je l'ai vu à l'école primaire d'une de nos capitales. Après avoir écouté le meilleur élève de la classe moyenne qui raconta l'histoire d'Alexandre le Grand, mon compagnon et moi voulûmes partir, mais le maître nous pria de prendre connaissance d'une nouvelle méthode d'enseignement de la lecture et de l'écriture inventée par lui et qu'il se proposait de publier.

« J'ai choisi huit enfants, *les plus pauvres*, nous dit-il, et avec eux j'ai expérimenté ma méthode. »

Nous entrâmes ; huit garçons étaient en tas. — « A vos places ! » cria le maître avec la voix de la plus vieille méthode. Les enfants se mirent en cercle et redressèrent le corps. Pendant près d'une heure il nous raconta qu'autrefois, dans toute la capitale, on employait cette méthode phonétique, que maintenant elle n'était plus employée que dans une seule école, et qu'il voulait la rénover. Les enfants étaient toujours debout. Enfin, il prit sur la table un petit carton portant l'image d'une souris. — « Qu'est-ce que c'est ? » demanda-t-il en montrant la souris. — « Un bœuf », répondit l'enfant. — « Qu'est-ce que c'est : ssss ? » L'enfant répéta ssss. — « Et cela o, u, rrr, i, ss, ensemble, souris. » L'enfant pouvait à grand'peine nous donner ces réponses apprises par cœur. Je posai diverses questions ; personne ne savait rien sauf *souris* et *bœuf*.

Sont-ils à l'école depuis longtemps ? Le maître fait ces expériences depuis deux ans déjà. Tous les enfants ont de six à neuf ans, de vrais enfants vivants, pas des mannequins...

Quand je fis observer au maître qu'en allemand la méthode phonétique s'emploie autrement, il m'expliqua qu'en Allemagne, malheureusement, la méthode phonétique disparaît. J'essayai de le convaincre du contraire, mais lui, pour prouver son idée, m'apporta d'une pièce voisine cinq alphabets allemands des années 1830 et 1840, et non composés d'après la méthode phonétique. Nous



nous tûmes et partîmes, et les huit enfants sont restés pour les expériences du maître. Cela se passait en l'automne de 1861.

Et comme ce même précepteur aurait pu bien apprendre à ces huit enfants, à lire et à écrire, en les faisant asseoir à la table, devant l'alphabet et les psaumes, et même en leur tirant un peu les cheveux, comme le lui faisait le diacre qui l'avait instruit ! Combien de pareils exemples de belle éducation selon les nouvelles méthodes peut-on trouver en notre temps riche de toutes sortes d'écoles, — sans parler des écoles du dimanche, — et qui sont pleines d'absurdités pareilles !

Et voilà un autre exemple, du contraire. Dans l'école du village ouverte le mois dernier, à la rentrée de la classe j'ai remarqué un fort garçon de quatorze ans qui, pendant que les élèves répétaient les lettres, marmottait quelque chose et souriait d'un air content de soi. Il n'était pas inscrit parmi les écoliers. Je l'ai interrogé : il connaissait toutes les lettres sauf quelques-unes, et il en avait honte. Je lui fis dire les syllabes ; il les connaissait bien. Je le fis lire : il lisait sans épeler, bien qu'il n'y crût pas lui-même. — « Où as-tu appris ? » — « Pendant l'été, quand j'étais berger, un camarade qui savait lire m'a montré. — Tu as un alphabet ? — Oui. — Qui te l'a donné ? — Je l'ai acheté. — Tu as étudié longtemps ? — Tout un été, dans le champ il m'a montré, voilà, comme ça j'ai appris. » Un

autre élève de l'école de Iasnaïa-Poliana, qui avait étudié autrefois chez le sacristain, un garçon de dix ans, un jour m'amena son frère. Celui-ci, un enfant de sept ans, lisait bien et son frère lui avait appris à lire durant l'hiver, à la veillée. Je connais des exemples pareils et quiconque voudra chercher parmi le peuple en trouvera beaucoup. Alors, à quoi bon inventer de nouvelles méthodes et, coûte que coûte, abandonner *bouki-az-ba* et considérer que toutes les autres méthodes, sauf celle-ci, sont bonnes? En outre, la langue et l'alphabet russes ont un grand avantage sur toutes les langues et alphabets européens, et, vu leurs différences, il faut, pour apprendre à lire et à écrire le russe, une méthode toute particulière. L'avantage de l'alphabet russe consiste en ceci : que chaque son se prononce tel qu'il s'écrit, ce qui n'existe en nulle autre langue, et qu'il n'y a pas de consonnes composées comme *ch, ph, sch*, etc. Ainsi quelle méthode est la meilleure pour apprendre à lire et à écrire le russe? Ce n'est pas la nouvelle méthode phonétique ni la méthode plus ancienne des syllabes, ni celle des voyelles, celle de Zolotov. En un mot il n'y a pas de meilleure méthode. La meilleure méthode, pour un certain maître, est celle qu'il possède le mieux. Toutes les autres méthodes que le maître connaît ou invente doivent aider à l'étude commencée par une méthode quelconque.

Chaque peuple et chaque langue ont un lien

principal avec une méthode quelconque. Pour connaître cette méthode il suffit de savoir quelle méthode d'instruction du peuple est la plus ancienne. Cette méthode, dans ses traits fondamentaux, sera la meilleure pour le peuple.

Et pour nous, c'est précisément la méthode des lettres, des syllabes, très imparfaite comme toute méthode mais perfectible par toutes les inventions que procurent les nouvelles méthodes.

Chaque individu, pour apprendre à lire et à écrire le plus vite possible, devrait être instruit d'une façon différente de tout autre, c'est-à-dire qu'il devrait y avoir pour chacun une méthode particulière. Ce qui est une difficulté insurmontable pour l'un, n'en est pas une pour l'autre. Un élève a une très bonne mémoire, il lui est plus facile d'apprendre par cœur les syllabes que de comprendre que la consonne n'a pas de son. Un autre comprendra mieux la méthode rationnelle phonétique; un autre, doué d'un certain flair, s'instruit en lisant les mots entiers, saisit la loi de la composition des mots.

Le meilleur maître c'est celui qui a toujours prête l'explication de ce qui arrête l'élève. Il lui faut pour cela connaître le plus grand nombre de méthodes, avoir la capacité d'en inventer de nouvelles et, principalement, ne pas suivre une seule méthode mais être convaincu que chacune a ses avantages et que la meilleure serait celle qui pourrait obvier à toutes les difficultés que peut rencontrer l'élève.

C'est-à-dire qu'il ne faut pas de méthode mais de l'art et du talent.

Chaque maître doit connaître à fond et contrôler par l'expérience la méthode élaborée par le peuple. Il doit tâcher d'apprendre le plus grand nombre de méthodes en les prenant comme moyens auxiliaires. Considérant chaque faute de l'élève comme un défaut de son enseignement, il doit tâcher de développer en soi la capacité d'inventer de nouvelles méthodes.

Chaque maître doit savoir que chaque nouvelle méthode inventée n'est qu'un degré sur lequel il faudra se placer pour aller plus loin. Il doit savoir que s'il ne le fait pas lui-même, alors un autre, en s'appropriant cette méthode et se basant sur elle, ira plus loin, et, puisque l'enseignement est un art, alors la fin et la perfection sont inaccessibles et le développement et le perfectionnement sont infinis.

PROJET D'UN PLAN GÉNÉRAL

POUR

L'ORGANISATION DES ÉCOLES POPULAIRES



# PROJET D'UN PLAN GÉNÉRAL

POUR

L'ORGANISATION DES ÉCOLES POPULAIRES

---

## I

Ces jours derniers, j'ai lu le projet du plan général de la création des écoles populaires. Cette lecture a produit sur moi l'impression que doit éprouver un homme qui connaît depuis longtemps et aime un jeune bosquet poussé sous ses yeux, et qui, tout à coup, apprend qu'on en veut faire un jardin : couper d'un côté ; ailleurs, sarcler ; là-bas, arracher les jeunes pousses avec leurs racines et, à leur place, tracer des allées sablées.

Le sens général du projet est le suivant : le gou-

vernement, croyant nécessaire de répandre l'instruction dans le peuple, et supposant que l'instruction du peuple n'est pas encore commencée, que celui-ci voit d'un œil hostile son instruction future, supposant que les statuts de 1828, qui défendent aux personnes n'ayant pas de droit spécial d'ouvrir des écoles et d'enseigner, sont observés, supposant que le peuple ne commence pas à s'instruire sans y être contraint et qu'ayant commencé à apprendre il ne pourra aller jusqu'au bout, le gouvernement impose au peuple un nouvel impôt, — plus lourd que tous les impôts existants — celui des écoles, et confie à des fonctionnaires du ministère de l'Instruction publique la direction de toutes les écoles nouvellement ouvertes, c'est-à-dire la nomination des maîtres, des professeurs, le choix des manuels. Le gouvernement, en vertu de l'impôt perçu, se charge de trouver et de nommer cinquante mille maîtres, d'ouvrir cinquante mille écoles.

Cependant, le gouvernement, jusqu'à ce jour, sentait bien qu'il avait fait faillite quant à la direction des écoles primaires et de district qui existent déjà. Tous savent et sont d'accord qu'il n'y a pas d'instituteurs.

Cette idée, si étrange pour chaque Russe qui connaît son pays, est obscurcie dans le projet par divers amendements, et par l'élargissement des droits dont, jusqu'ici, aucun Russe ne s'était douté.



Cette idée, cependant, n'est pas nouvelle. Elle a été appliquée à l'un des plus grands États du monde, les États-Unis. L'application de cette idée, en Amérique, a donné des résultats relativement brillants. Nulle part l'instruction publique ne s'est développée si rapidement. C'est tout à fait exact. Mais si l'Amérique, en commençant à fonder des écoles après les États d'Europe, a mieux réussi dans l'instruction du peuple, il en résulte seulement qu'elle a rempli sa mission historique et que la Russie, à son tour, doit remplir la sienne.

La Russie, en transportant chez elle le système américain obligatoire (par l'impôt), ferait fausse route comme eût fait l'Amérique, si, quand elle institua ses écoles, elle avait adopté le système allemand ou anglais. Le succès de l'Amérique provient seulement de ce que ses écoles se développent conformément au temps et au milieu.

Il me semble que la Russie devrait agir de même.

Je suis fermement convaincu que le système de l'instruction publique en Russie, pour n'être pas pire qu'ailleurs, selon la condition du temps, doit être meilleur. Il doit être original et ne ressembler à aucun système.

La loi de l'impôt scolaire est faite en Amérique par le peuple lui-même. Sinon tout le peuple, du moins la majorité était convaincue de la nécessité du système d'instruction proposé et avait toute confiance au gouvernement qu'elle chargeait de créer

des écoles. Si l'impôt paraissait forcé, ce n'était qu'à une petite minorité.

On sait que l'Amérique est le seul État n'ayant pas de classe des paysans, non seulement *de jure* mais aussi *de facto*, grâce à quoi, en Amérique, ne pouvait exister cette différence d'opinions sur l'instruction qui existe chez nous entre la classe des paysans et les autres. En outre, l'Amérique, en instituant ce système, était, je crois, convaincue qu'elle possédait l'élément essentiel pour fonder une école : le maître.

Si nous comparons, sous tous ces rapports, la Russie et l'Amérique, alors la faillite du système américain, transporté sur la terre russe, nous sera évidente.

Je prends maintenant le projet lui-même.

## CHAPITRE PREMIER

### PRINCIPES GÉNÉRAUX

§ 1. — *Pour inculquer au peuple les idées religieuses et morales et pour fournir à la classe des paysans et aux classes inférieures de la population citadine l'instruction primaire, générale, nécessaire à chacun d'eux, partout sont créées, au compte des communes, des villes et des villages, des écoles en nombre proportionnel à la population.*

Que signifie : sont créées? Par quels procédés? (Que le peuple ne prendra aucune part à cette création, on peut en être sûr : le peuple ne voit dans l'impôt des écoles que l'augmentation de ses charges.) Qui choisira l'emplacement de l'école? Qui en ordonnera la construction? Qui nommera le maître? Qui convoquera les enfants et donnera aux parents l'envie d'y envoyer les enfants? A toutes ces questions je ne trouve pas de réponses dans le projet.

Tout cela se fera par les fonctionnaires du ministère de l'Instruction publique et par les arbitres territoriaux avec l'aide de la police locale. Mais comment et en se basant sur quoi ?

*Partout sont créées des écoles en nombre proportionnel à la population.* Sans parler de l'impossibilité de niveler toute la population russe, sous le rapport de l'instruction, il me semble en outre très incommode et même nuisible de niveler ainsi l'instruction. Il y a des provinces, des districts, des arrondissements, qui ont un grand besoin d'écoles (certains arrondissements peuvent fournir de deux cents à trois cents élèves par mille habitants), et d'écoles à programmes très larges. Il y a au contraire des localités (où cinquante et même dix élèves par mille habitants ne donnent même pas la mesure proportionnelle de la nécessité de l'école) où l'école obligatoire n'existe pas et sera nuisible ou du moins exigera une dépense inutile.

Je connais des localités distantes d'une vingtaine de kilomètres; dans l'une, il y a une école gratuite et personne n'y envoie les enfants; dans l'autre, on y vient de trois kilomètres et l'on paie volontiers cinquante kopeks par mois. La création obligatoire des écoles en nombre proportionnel à la population, dans la première localité, produira seulement la méfiance et l'hostilité contre l'école; dans la seconde, la proportion générale pour toute la Russie sera insuffisante. C'est pourquoi la créa-

tion obligatoire des écoles suivant le nombre des habitants serait d'une part nuisible, et, d'autre part, une dépense inutile prise sur les sommes destinées à l'instruction publique.

§ 2. — *Les écoles populaires auront le programme de l'enseignement primaire arrêté au ministère de l'Instruction publique.*

Définir le programme des écoles populaires me semble tout à fait impossible.

Le chapitre VI constitue le meilleur spécimen d'une telle impossibilité.

Ainsi, par exemple, dans le programme, il n'y a pas l'écriture, et d'après le sens des statuts, on ne peut l'enseigner qu'avec la permission des autorités.

§ 3. — *Les écoles populaires sont des établissements sans internat, c'est-à-dire destinés exclusivement aux externes.*

Ce paragraphe est un de ces articles nombreux des statuts où l'on explique soigneusement et sérieusement des choses à propos desquelles il ne peut s'élever aucun doute. La présence de tels articles négatifs induit involontairement à la pensée qu'ils sont écrits ou pour augmenter les dimensions du projet, ou parce que certains membres du comité ont demandé que les écoles populaires soient des pensionnats.

§ 4. — *Pour la surveillance constante et immédiate de chaque école, les communes qui ont fourni*

*les fonds nécessaires à l'entretien de l'école peuvent choisir des curateurs ou des curatrices; et où il n'y aura pas de curateurs et de curatrices élus, la surveillance de l'école reviendra à l'arbitre territorial.*

Qui choisira ces curateurs? Qui voudra l'être? Et que signifient ces curateurs? Qu'est-ce que cela veut dire, la surveillance des écoles? En lisant tous les statuts, on n'arrive pas à le savoir.

L'argent ne sera pas chez le curateur. La nomination et la révocation des maîtres ne lui appartiendront pas. Qu'est-ce donc que ces curateurs, se demande-t-on, ces hommes qui sont flattés de ce titre et donnent des roubles pour l'obtenir? Par respect pour l'homme je ne puis croire que quelqu'un voudrait prendre sur soi un si étrange titre et que les communes voudraient élire quelqu'un à cette fonction dérisoire.

§ 5. — *Sous le rapport de l'enseignement toutes les écoles populaires de l'Empire relèvent du ministère de l'Instruction publique, et sont dirigées par des inspecteurs nommés par lui, dans chaque province.*

§ 6. — *L'administration de chaque école est du ressort de la commune au compte de laquelle l'école est entretenue.*

§ 7. — *L'instruction dans les écoles populaires est gratuite, sauf dans les cas prévus aux paragraphes 25 et 26.*

L'article 7 avec le renvoi aux articles 25 et 26 appartient à la catégorie des articles sérieux et offi-

ciels dont j'ai parlé plus haut. D'après cet article, les paysans qui ont payé trente kopeks par âme ont déjà le plein droit de ne pas payer une deuxième fois pour leurs enfants.

Les paragraphes 6 et 7 sont loin d'être aussi positifs.

Qu'est-ce que cela signifie : le côté enseignement est confié aux inspecteurs des écoles, et le côté administration est laissé aux communes? La nomination et le déplacement des maîtres, la création de l'école, le choix de l'emplacement, le traitement des maîtres, le choix des livres, des programmes, tout cela dépend du ministère de l'Instruction publique. En quoi donc consiste le reste laissé à la commune? Acheter des paravents, décider si les portes doivent être à gauche ou à droite, louer un gardien pour l'école, laver les parquets, etc. Même sous ce rapport la commune n'a qu'une chose à faire : payer pour tout cela. Comment tout doit-il être arrangé, c'est déjà prévu par les statuts et sera exécuté par les autorités des écoles. Chaque inspecteur aura de trois cents à cinq cents écoles à inspecter. Puisque l'inspecteur n'aura pas la possibilité de visiter toutes les écoles, même une fois par an, la direction des écoles ne sera qu'une formalité de bureau.

## CHAPITRE II

### CRÉATION DES ÉCOLES

Je passe les articles 8 et 9 qui ont trait aux écoles urbaines que je n'ai pas étudiées et sur lesquelles, par conséquent, je ne puis me prononcer.

§ 10. — *Dans les bourgs, chaque paroisse est obligée d'avoir au moins une école primaire.*

Le mot *obligée* dissipe toute espèce de doute sur le point de savoir si, selon le sens du projet, les paysans sont forcés ou non d'ouvrir des écoles. Il se pose seulement les questions suivantes : 1° Qu'entend-on par paroisse ? (les auteurs du projet comprenaient peut-être le *volost*) (1), et, 2° Comment agir dans le cas qui sera le plus fréquent : lorsque les paysans refuseront de participer à la création des écoles, et ne donneront l'impôt pour les écoles

(1) Division comprenant plusieurs communes de paysans.



que s'ils y sont contraints par la police ? Qui choisira l'emplacement des bâtiments, les maîtres, etc. ?

§ 11. — *Les paroisses qui n'auraient pas les moyens d'entretenir les écoles peuvent, au lieu de construire l'école, payer, au compte de la commune, un maître qui instruira gratuitement les enfants de la paroisse dans un local qui leur sera réservé soit dans l'isba des réunions, soit, à tour de rôle, chez les propriétaires d'immeubles.*

§ 12. — *Les bourgs éloignés des églises paroissiales doivent agir conformément à l'article précédent quand, vu la distance et l'incommodité des communications, il est difficile d'envoyer les enfants à l'école de la paroisse.*

Les articles 11 et 12, d'une part, sont tout à fait incompréhensibles, d'autre part, appartiennent à la catégorie des articles officiels mentionnés plus haut, § 3 : Si les paroisses louent un maître et une isba, pourquoi ne sera-ce pas une école et pourquoi les paroisses *peuvent-elles* seulement le faire ?

Il me semblait, jusqu'ici, que s'il y a des élèves, un maître, un local, alors il y a une école. Comment, voilà le maître, le local, les élèves et il n'y a pas d'école ? Si les communes éloignées et les populations clairsemées ont le droit de choisir elles-mêmes les maîtres sans tenir compte du projet et de ne pas inscrire sur l'isba le mot « école », alors personne ne douta jamais de ce droit. Malgré toutes les défenses de la loi, on n'a jamais pu et

l'on ne peut empêcher, le père, l'oncle, le parrain d'instruire un, deux, trois, quinze enfants. Il est dit seulement dans cet article que le maître doit être engagé par la commune. Dans la plupart des cas ce n'est pas commode, car toutes les écoles qui se fondent librement sont entretenues, ordinairement, au moyen des sommes payées par les parents et non par toute la commune, ce qui est beaucoup plus commode et plus équitable.

§§ 13-14-15. — *Où il n'est pas possible d'ouvrir des écoles spéciales pour les filles et pour les garçons, les uns et les autres sont instruits à la même école, par les mêmes maîtres, mais à des heures différentes de la journée ou à différents jours de la semaine. Dans les endroits où il n'y a pas d'école spéciale pour les filles, la commune peut, pour leur instruction et pour aider le maître, engager une maîtresse. Les filles, jusqu'à l'âge de treize ans, peuvent être admises à l'école avec les garçons du même âge.*

Les fillettes dont parle l'article 13, ayant plus de treize ans, s'appellent dans le peuple les filles. Supposer qu'on les laisse aller et qu'elles aillent elles-mêmes à l'école avec les garçons, prescrire pour elles des règlements qui garantissent la morale du peuple, c'est la même chose que prescrire des lois pour ce qui n'est pas et ne peut être. Avec les idées actuelles du peuple sur l'instruction, on ne peut même y penser. Si, dans la génération suivante, un cas pareil pouvait se présenter, alors l'ar-

ticle 14 le résoudrait puisqu'il laisse à la commune le droit qu'elle n'avait pas jusqu'alors, d'engager à son compte une institutrice.

L'enseignement public des filles n'est pas encore commencé et j'ose penser que les articles 13, 14, 15 n'ont pas épuisé tous les cas qui peuvent se présenter dans cet enseignement. Il me semble, en général, très difficile de prescrire les formes légales de quelque chose qui n'existe pas encore et n'est pas encore commencé.

## CHAPITRE III

### ENTRETIEN DES ÉCOLES

Je passe les articles qui parlent des communes urbaines.

Les articles 20, 21, 22, 23 instituent l'impôt obligatoire de chaque paroisse pour l'entretien des écoles et pour la formation du capital nécessaire, à cet effet, en chaque province.

Nous sommes forcé de répéter que, malgré la clarté apparente de ces articles, il y a beaucoup de choses, et de très importantes, que nous ne comprenons pas; à savoir : Qui calcule les sommes nécessaires à l'entretien des écoles ? A qui donne-t-on cet argent et dans quels cas les communes ont-elles le droit de se déclarer insolvables en se basant sur les articles 10 et 11 ? Je suis convaincu que toutes les communes, sans exception, désireront user de ce droit, c'est pourquoi l'explication de cette question

est très importante. D'après ces articles, on comprend seulement que les auteurs du projet proposent de grever la classe des paysans d'un impôt qui doit être employé pour construire les écoles et former le capital nécessaire à leur entretien. D'après le calcul très erroné joint aux statuts, chaque paysan devra payer 27 kopeks et demi par tête (65 centimes). Cet impôt est énorme et, en réalité, il devrait être sextuplé, car le calcul cité, basé sur les données statistiques du rapport rédigé par l'académicien Vesselovsky, non seulement n'est pas fondé, mais doit absolument contenir quelque erreur typographique. Il est difficile de croire que les membres d'un comité puissent connaître si peu les conditions de l'État dans lequel ils vivent et celles de l'instruction du peuple à quoi ils ont consacré leurs travaux.

*Le nombre des enfants qui doivent fréquenter l'école primaire, c'est-à-dire ayant de 8 à 10 ans, fait jusqu'à 5 pour 100 de la population rurale.*

Le nombre des enfants qui doivent recevoir l'instruction primaire sera trois fois plus grand que celui-ci, car quiconque se donnera la peine d'entrer dans une école populaire verra que l'âge écolier n'est pas de huit à dix ans, même pas de sept à treize mais plutôt de six à quatorze. Actuellement, avec le nombre insuffisant des écoles, dans le district de Iassénki, pour mille âmes il y a cent cinquante élèves. Dans le district de Golovenkovo

pour quatre cents âmes il y en a soixante. Dans le district de Trasniensk pour cinq cents âmes, il y a soixante-dix élèves. Partout, même avec le nombre très restreint des écoles, le nombre des élèves n'est pas 3 pour 100 de la population totale mais 12 à 13 pour 100. Il faut encore remarquer que tous les enfants ne vont pas à l'école et que les filles ne font que 1/20 de la population scolaire.

*Ainsi, pour une population masculine de mille âmes, dit le projet, il faut compter cinquante garçons qui, par leur âge, doivent recevoir l'instruction primaire, et pour un nombre égal de la population féminine, jusqu'à cinquante filles.*

*L'enseignement d'un tel nombre d'élèves ne sera pas excessif pour un seul maître.*

Comme nous l'avons montré plus haut, il y aura trois fois plus d'élèves. Mais même, il est non seulement difficile mais absolument impossible qu'un seul maître instruisse à la fois cinquante garçons et cinquante filles. Chaque Russe sait, qu'en Russie, l'hiver dure six mois avec des gelées et des tourmentes, que l'été, les enfants des paysans travaillent, et que l'hiver ceux qui ont assez d'habits chauds pour aller loin sont rares, qu'ils courent les rues dans la pelisse de leur père, qui dépasse leur tête, et, après être restés un moment dehors, vite à l'isba sur le poêle. En Russie, la plupart des villages de cinquante à cent personnes sont dispersés sur un espace de deux ou trois kilomètres.

Comment donc dans toute la Russie pourra-t-on réunir dans chaque école, même une cinquantaine d'élèves? L'expérience m'a montré qu'on ne peut guère compter pour une école que sur dix à quinze élèves.

Si dans le calcul il n'y avait pas d'erreur typographique et si le projet devait en effet être réalisé, alors, en se basant sur ce calcul erroné du pourcentage des écoliers, l'impôt devrait être triplé, parce que, pour mille âmes, il ne faudrait pas une école mais trois écoles de cinquante élèves chacune. Même en se basant sur cette faute dans les calculs, et groupant cinquante élèves dans une école, l'impôt devrait être doublé; mais si nous prenons le chiffre approximatif de vingt-cinq élèves par école, ce qui fera pour mille âmes six écoles, nous aurons six fois 27 kopeks; déduisant 10 pour 100 pour le capital de réserve, ce qui fera environ 1 r. 50 par âme (4 francs), sans compter ce qui est nécessaire pour la construction et la réparation de l'école et pour l'impôt en nature au maître. Ce sera un impôt impossible.

Dans l'addition de l'article 23 basé sur l'observation déduite de la pratique que les dépenses pour l'enseignement rebutent souvent les parents ignorants d'envoyer leurs enfants à l'école, il est dit que toutes les fournitures scolaires ne seront pas achetées par les parents eux-mêmes, mais par les personnes mentionnées dans le projet et qui disposent des

ressources pour l'entretien des écoles. Cette observation déduite de la pratique est tout à fait inexacte. Au contraire, on a observé partout et toujours que les parents achètent plus volontiers les livres, les ardoises, les crayons, afin que ces objets restent toujours à la maison, que de donner de l'argent pour l'achat de ces fournitures dans les écoles. En outre, à la maison, ces objets sont toujours mieux conservés et sont plus utiles qu'à l'école.

Bien que dans l'article 24 il soit dit : *que les dépenses pour l'entretien de l'école sont faites par le starosta et contrôlées par l'assemblée du village*, j'affirme que dans le projet on ne voit pas du tout à qui est confié le soin de faire les dépenses pour l'entretien des écoles : qui construira la maison d'école ; où, quand, quelle maison ; qui achètera les fournitures scolaires ? Quels livres acheter et combien ? Est-ce que cela est résolu par le projet ou confié à l'inspecteur des écoles ? La commune n'a qu'un seul droit : réunir l'argent et le donner, et encore louer ou bâtir la maison ; donner de sa terre une demi-déciatine pour le maître et, le plus flatteur, contrôler les comptes des sommes dont elle ne dispose pas elle-même. Tout cela est fait, dit le projet, *pour éveiller dans les communes plus d'ardeur à fournir les moyens d'entretenir les écoles.*

Dans ce projet on trouve aussi : *Il faut laisser aux communes l'indépendance absolue pour distribuer et rassembler la somme nécessaire à l'entre-*



*tion des écoles, ainsi que toutes les dispositions admises pour l'achat de tout ce qui est nécessaire à l'école.*

Il me semble voir un manque de franchise dans cette question du projet. Il fallait dire plus simplement que les communes n'ont aucun droit, sous aucun rapport, dans la direction de leurs écoles mais qu'on les grève d'un nouvel impôt naturel qui consiste à préparer certains objets nécessaires à l'école et à tenir la comptabilité.

L'article 23 impose l'impôt naturel pour préparer le local, le chauffage de l'école et du maître. Cet impôt est très mal défini, il est très lourd, et, comme il est vague, il peut donner prétexte à des abus de la part des autorités de l'école.

L'article 26 traite la même question pour les écoles urbaines.

Dans l'article 27, on explique très soigneusement que ce sont seulement les personnes qui ne paient pas ensemble qui peuvent payer à part les études.

ART. 28. — *Aux villes ou paroisses villageoises qui par leur petit nombre d'habitants et la pauvreté de leur population ne pourraient pas entretenir les écoles et même payer un maître, le ministre de l'Instruction publique peut donner une subvention prise au capital de réserve des écoles.*

Comme on l'a lu plus haut, toutes les communes sans exception, si elles comprennent bien le sens

du projet, désireront se voir appliquer l'article 28 et diront, avec beaucoup de raison, que la majorité des habitants est pauvre. (La pauvreté, surtout en matière d'argent, est, on le sait, la condition générale de la masse des paysans russes.) Qui aura le droit de définir à quelles communes pourra s'appliquer l'article 28, laquelle avant, laquelle après ? Sur qui et sur quoi se basera-t-on pour résoudre de pareilles questions ? Le projet ne nous dit rien, et ces questions, selon nous, se poseront partout.

L'article 29 répète encore une fois que la commune a le droit de faire faire les portes de l'école à droite ou à gauche, de faire faire les bancs en sapin ou en chêne, et même de ne pas se gêner pour les moyens d'acquisition. C'est-à-dire qu'elles ont entièrement le droit d'acheter ou de bâtir avec leur propre bois.

Seul l'article 30, qui promet de prendre des mesures pour obtenir des manuels moins coûteux, a toute notre sympathie.

Les articles 31, 32 et 33, à proprement dire n'ont pas rapport à la création des écoles de villages mais traitent la question de la formation du capital pour les écoles de toute la province, et nous ne pouvons pas admettre l'utilité de la mesure qui prive les communes d'une certaine partie des moyens et les transmettent aux mains du gouvernement afin que ces moyens soient employés de

nouveau pour les communes. Il nous semble que cet argent pourrait être plus sûrement et plus utilement employé par cette même commune à qui on l'a pris.

## CHAPITRE IV

### LE PERSONNEL DES ÉCOLES POPULAIRES

L'article 34 dit que toute école doit avoir un maître pour toutes les matières enseignées et un maître d'instruction religieuse, ce qui est tout à fait juste. En outre, la commune a le droit de choisir des curateurs et des curatrices.

Dans les articles suivants, on explique que les curateurs et les curatrices n'ont aucune importance ni aucun droit et qu'ils n'ont aucune condition particulière à remplir.

Dans l'article 37, on explique que : *le curateur ou la curatrice entrent en fonctions immédiatement après l'élection. Dès leur entrée en fonctions ils en informent l'inspecteur des écoles de province.* En outre, on apprend dans l'article 38 que les curateurs ne sont pas soumis aux autorités des écoles mais sont en rapport avec elles ; c'est pourquoi ils écrivent non

des rapports mais des relations, ce qui est très flatteur et très précis.

Mais en revanche, dans l'article 36, où il est dit que les curateurs doivent veiller à ce que les instituteurs remplissent exactement leurs devoirs, que leurs appointements leur soient payés régulièrement, que tout le nécessaire soit fourni à temps, que l'ordre matériel règne à l'école, il n'est pas dit ce que peut et doit faire le curateur dans le cas où le maître ne remplit pas exactement ses devoirs. Il doit se borner à le dénoncer au directeur. Il peut le faire justement ou injustement, en connaissance de cause ou, comme on peut le supposer, dans la plupart des cas, sans connaissance de cause. On ne peut supposer qu'une pareille intervention superflue d'une personne tout à fait étrangère puisse être utile.

Les articles 39, 40, 41 et 46 définissent les rapports du maître d'instruction religieuse envers l'école.

L'article 42, sans laisser à cet égard aucun doute, dit que la direction des écoles, dans chaque province, malgré la soi-disant *indépendance absolue* des communes, malgré cette invention incompréhensible des curateurs, est laissée à une seule personne, à l'inspecteur des écoles, car, la révocation et la nomination du maître font, selon nous, l'unique et l'essentiel rôle de l'inspection des écoles.

Nous parlerons plus loin du défaut de cette con-

centration d'un si grand pouvoir en une seule main.

L'article 43 promet la préparation des maîtres. Bien que, comme promesse, cet article ne fasse pas partie du projet, je ne puis m'empêcher d'observer que la tentative de préparer n'importe quels maîtres, tant dans notre institut pédagogique que dans les séminaires allemands, dans les écoles normales françaises et anglaises, n'a donné jusqu'ici aucun résultat et n'a fait que prouver l'impossibilité de préparer les maîtres, surtout ceux des écoles populaires, de même qu'on ne peut préparer les artistes ou les poètes. Les instituteurs ne se forment qu'à mesure du développement du besoin général de l'instruction et du relèvement de son niveau général.

Les articles 44 et 45 expliquent que pour remplir les fonctions d'instituteur on peut appartenir à n'importe quelle classe, que les ecclésiastiques peuvent être instituteurs, que les personnes n'appartenant pas à la noblesse peuvent l'être également ; et, dans le même article, on dit que si un ecclésiastique s'est chargé d'être instituteur, alors il doit absolument enseigner ! Tout cela est parfaitement juste. Dans l'addition à l'article 45 il est dit que le curateur ou un arbitre territorial recommanderont à l'inspecteur les personnes pouvant instruire. Je pense que le frère ou l'oncle de l'arbitre territorial ou du curateur peuvent aussi recommander des maîtres à l'inspecteur.

## CHAPITRE V

### DROITS DES PERSONNES PRÉPOSÉES PRÈS DES ÉCOLES POPULAIRES

On dit dans l'article 47 que les curateurs n'ont pas le droit de porter le bicornes et l'épée. (Je n'omet pas un seul article, et le lecteur, en suivant le projet, peut se convaincre de l'exactitude de mes citations.)

Les articles 48, 49, 50, 51, 54, définissent la situation matérielle des instituteurs.

Cette situation est brillante, et il faut avouer que, le projet mis à exécution, sous ce rapport, nous dépasserons d'un coup l'Europe.

L'instituteur de village recevra cent cinquante roubles par an, il sera logé et chauffé, ce qui représente environ cinquante roubles. En outre, il recevra en *grains ou farine* (c'est prévu dans le projet afin de laisser plus de liberté à la commune)

deux pouds (trente-deux kilogrammes) par mois, ce qui fait, selon nos prix, douze roubles par an, et, en plus, une demi-déciatine de bon terrain pour le potager, ce qui fera encore dix roubles. Au total 222 roubles. (Tout cela au compte de la commune qui, d'après le cacul précité, pourra à peine grouper dans une école vingt élèves. En outre la commune paie cinquante roubles au maître d'instruction religieuse, cinquante roubles pour les fournitures scolaires, vingt-cinq roubles pour le capital de réserve de la province ; elle construit et fait réparer l'école, loue un gardien pour l'école, ce qui fait encore au moins quatre-vingts roubles, en tout 427 roubles de la part de la commune.)

L'article 50 dit que la commune a le droit de louer une institutrice.

Le maître qui aura enseigné pendant vingt ans recevra les deux tiers de son salaire et, en outre, sera affranchi des impôts et du service militaire, ce qui incombera de nouveau à la commune, à raison de dix roubles par an. La situation de l'instituteur est, en effet, brillante, mais je me permets de douter qu'elle serait aussi brillante si la commune elle-même le récompensait selon son mérite ou si les auteurs du projet étaient forcés de chercher des ressources ailleurs. Les droits laissés aux maîtres par les articles 52, 56, 57 : le droit d'être regardé comme fonctionnaire d'Etat, le droit de recevoir la médaille d'Alexandre appendue à un



ruban, le droit d'être adjoint de l'inspecteur des écoles, s'ils n'incombent pas à la commune; en revanche, n'auront pas, je suppose, pour l'instituteur, l'attrait qu'auraient pour eux les droits pécuniaires mis à la charge de la commune. La question de l'augmentation des traitements des instituteurs de villages occupe fortement, depuis longtemps déjà, les gouvernements européens, et elle ne reçoit une solution que pas à pas. Chez nous cette question est résolue d'un coup par quelques lignes du projet : cette simplicité elle-même, et la légèreté de la solution me paraissent suspectes ! Involontairement je me pose la question : pourquoi fixe-t-on cent cinquante roubles et non 178 roubles 16 kopeks et  $1/3$  ? Pour cette dernière somme nous sommes convaincus d'avoir des maîtres encore meilleurs. Et pourquoi ne pas fixer 178 roubles quand la somme où nous puisons se trouve en notre pouvoir absolu sans aucun contrôle ? Pourquoi faut-il donner une demi-déciatine de bonne terre à potager et non 8 déciatines  $2/3$  ? Le supplément de l'article dit : *les prêtres qui remplissent en même temps les fonctions de professeur d'instruction religieuse et les autres, ne jouissent du traitement complet que pour les fonctions d'instituteur ; pour celles de professeur d'instruction religieuse, ils ne recevront que la moitié.* Il est probable que tous ces chiffres ont été pesés attentivement puisqu'on supprime si soigneusement les vingt-cinq roubles du profes-

seur d'instruction religieuse. Ces chiffres sont définis, sans doute, d'après des données positives. Ces données, nécessairement, doivent être connues, elles doivent l'être d'autant plus que, d'après les données recueillies par plusieurs d'entre nous, par leurs expériences personnelles, l'impôt scolaire infligé aux communes est démesurément élevé, impossible à payer, que pas une seule commune ne consentira à en payer la cinquième partie, et, qu'en Russie, il n'y a pas une centième partie des maîtres qui mérite un tel salaire.

## CHAPITRE VI

### LE PROGRAMME DES ÉCOLES PRIMAIRES

Le premier paragraphe de l'article 58 définit le programme de l'enseignement religieux. Cet enseignement, et tous les commentaires qui s'y rapportent, appartiennent exclusivement aux ecclésiastiques.

2° *La langue maternelle ; lecture de livres en caractères vieux-slaves et russes ; lecture expliquée.*

3° *Arithmétique : les quatre opérations des nombres entiers simples et concrets ; notions sur les fractions. — Observation : outre ces matières, sur le désir des communes, on peut introduire l'enseignement du chant d'église, et, avec l'autorisation des chefs supérieurs, l'enseignement de sujets autres.*

Nous avons plus haut exprimé l'opinion que la définition du programme des écoles primaires est tout à fait impossible, surtout dans le sens où l'on

essaie de faire le projet : dans le sens de délimitation des matières d'enseignement. La circulaire du ministre de l'Instruction publique relative aux écoles du dimanche a été publiée dans ce sens. Dans le même sens est faite l'observation d'après laquelle tout ce qui n'est pas spécifié dans les trois lignes précédentes du programme ne peut être enseigné qu'avec l'assentiment des autorités scolaires. Dans le même sens préventif sont rédigés les articles 59, 60 et 61, selon lesquels les méthodes elles-mêmes de l'enseignement et les manuels employés pour l'enseignement de ce programme inapplicable et très étroit doivent être définis par le ministère de l'Instruction publique.

Je ne dis pas que c'est injuste, que c'est nuisible au développement de l'instruction, que cela exclut la possibilité pour le maître de prendre un véritable intérêt à sa tâche, et prête à d'innombrables abus (il suffit que l'auteur du programme ou du manuel se trompe une fois, et cette faute devient obligatoire pour toute la Russie), je dis seulement que tout programme pour l'école populaire est absolument impossible, et que tous les programmes pareils ne sont que des mots, des mots, des mots... Je comprends le programme qui définit le devoir que prend sur soi le maître ou le pouvoir qui fonde l'école. Je comprends qu'on puisse dire à la commune et aux parents : « Moi, le maître, j'ouvre une école et m'engage à enseigner à vos enfants telle ou

telle chose, et vous n'avez pas le droit d'exiger de moi ce que je n'ai pas promis. » Mais ouvrir une école et promettre que je *n'enseignerai pas* telle et telle chose, c'est irraisonnable et absolument impossible. Et le projet propose un programme aussi négatif, pour toute la Russie et pour toutes les écoles primaires publiques. Dans les écoles supérieures, je crois possible qu'un professeur s'entienne à un certain programme. En faisant un cours de droit romain civil, le professeur peut s'engager à ne pas parler de chimie ou de zoologie. Mais à l'école primaire, l'histoire naturelle, l'arithmétique, et toutes les sciences se fondent ensemble, et des questions ayant trait à ces diverses sciences se posent à chaque moment.

La différence la plus essentielle entre l'école supérieure et l'école primaire, c'est le degré de division des objets d'enseignement. Dans l'école primaire, il n'y a point de pareille division : tous les sujets sont unis, et c'est seulement au delà de celle-ci que, peu à peu, commence l'embranchement.

Examinons les paragraphes 2 et 3 du programme. Qu'est-ce que c'est que la langue maternelle? Ce sujet inclut-il la syntaxe et l'étymologie? Il y a des maîtres qui considèrent l'une et l'autre comme le meilleur moyen d'apprendre une langue. Que signifie : la lecture des livres et la lecture expliquée? Celui qui a appris par cœur l'alphabet sait lire, et celui qui lit et comprend « Le Journal de Moscou ».

ne fait, lui aussi, que lire. Comment peut-on expliquer les livres, par exemple la chrestomathie de la Société des livres à bon marché? Lire et expliquer tous les petits articles de ces livres, c'est presque étudier toutes les sciences humaines : théologie, philosophie, histoire, sciences naturelles; et lire ces livres par syllabes et, en guise d'explications, répéter chaque phrase avec d'autres mots incompris, ce sera aussi une lecture expliquée. L'écriture est tout à fait omise dans le projet, mais si même elle était autorisée, d'après le programme le plus défini, on peut comprendre sous le nom « écriture » la copie de cahiers d'écriture ou la connaissance de l'art de la langue, qui ne s'acquiert que par un cours complet d'études et d'exercices. Le programme définit tout et ne définit rien, et ne peut rien définir.

*L'arithmétique.* — Que signifient les quatre opérations des nombres simples et concrets? Moi, par exemple, dans mon enseignement, je n'emploie pas du tout de nombres concrets, en prenant ce qu'on appelle nombres concrets pour les cas de multiplication et de division. Pour l'arithmétique, en général, je commence par les progressions, ce que fait chaque maître, car la numération n'est autre qu'une progression. On dit dans le projet : Notions sur les fractions. Pourquoi seulement les notions? Dans mon enseignement, je commence les fractions décimales avec la numération; l'équation,

c'est-à dire l'algèbre, je la commence avec les premières opérations. Alors je sors du programme. La planimétrie n'est pas nommée dans le programme, et, pourtant, ses problèmes sont des applications, les plus naturelles et les plus compréhensibles, des premières opérations. Avec un maître, la géométrie et l'algèbre rentreront dans l'enseignement des quatre opérations ; pour un autre, les quatre opérations ne formeront que l'exercice mécanique d'écrire avec de la craie sur le tableau noir, et, pour les deux maîtres, le programme ne sera que des mots, des mots, des mots. Néanmoins, il est possible de donner au maître une règle et un guide. Pour le progrès rapide de l'étude, le maître doit seulement avoir les moyens d'apprendre lui-même et l'indépendance absolue dans le choix des méthodes. Pour l'un, il est commode et utile d'enseigner d'après le *bouki-az-bâ* ; pour un autre, d'après une autre méthode. Mais pour qu'un maître adopte une autre méthode, c'est encore peu de la lui faire connaître et de la lui prescrire, il faut qu'il croie, qu'il se convainque que cette méthode est la meilleure, et qu'il l'aime.

Cela se rapporte tant aux méthodes de l'enseignement lui-même qu'à celles de se conduire envers les élèves, et les circulaires aux maîtres ne feront que les gêner.

Quant au but que le comité a peut-être poursuivi en composant le programme, but qui consiste à

éviter que les mauvais maîtres aient une influence nuisible, aucun programme n'empêchera le maître d'exercer une pareille influence sur les élèves.

Avec le programme, la présence d'un colonel de gendarmerie est nécessaire dans chaque école, car on ne peut pas se baser sur les récits des élèves, soit pour, soit contre les maîtres, et, le principal, c'est que cette crainte n'est pas du tout anéantie par le programme et que les craintes de cette sorte sont tout à fait vaines. De quelque façon que la commune puisse être écartée du contrôle sur ses écoles, on ne peut empêcher le père de se soucier de la manière dont on instruit son fils, et, de quelque façon que soit instituée l'école obligatoire, on ne peut empêcher la masse des élèves d'apprécier le maître, et de ne lui donner que juste le mérite qui lui revient. Je suis fermement convaincu, par la raison et l'expérience, que l'école est toujours garantie contre les influences nuisibles par le contrôle des parents et par le sentiment d'équité des élèves.

On dit, dans l'article 62, que les communes peuvent installer des bibliothèques, c'est-à-dire qu'on ne défend à personne d'acheter des livres, ni isolément, ni en se groupant, si elles le désirent.



## CHAPITRE VII

### LES ÉLÈVES DES ÉCOLES POPULAIRES ET L'EMPLOI DU TEMPS SCOLAIRE

ART. 63. — *Les élèves peuvent entrer à l'école primaire à partir de l'âge de huit ans. On ne demande aux élèves qui entrent à l'école aucune connaissance préparatoire.*

Pourquoi à partir de huit ans et non à partir de six ans et trois mois et demi? Cette question exige une réponse probante, de même que celle-ci : pourquoi donne-t-on au maître cent cinquante roubles et non 178 roubles 16 kopeks et demi, — d'autant plus que, par mon expérience personnelle, je sais qu'un quart au moins des enfants va à l'école avant l'âge de huit ans, et que c'est précisément de six à huit qu'on apprend à lire plus facilement et mieux. Dans des familles que je connais, les enfants commencent aussi à étudier bien avant l'âge

de huit ans. C'est le moment où l'enfant des paysans est le plus libre : on ne l'emploie pas encore aux travaux domestiques, et il est tout à l'école jusqu'à l'âge de huit ans. Pourquoi donc cet âge a-t-il déplu aux auteurs du projet ? Il est nécessaire de connaître les raisons pour lesquelles les enfants, avant huit ans, sont exclus de l'école. Dans la deuxième partie de l'article, on dit qu'on ne demande aucune connaissance préparatoire à ceux qui entrent à l'école. Nous ne comprenons pas. Exige-t-on ou non de ceux qui entrent à l'école, en été, d'avoir un veston de basin, et, l'hiver, un uniforme ? S'il faut définir tout ce qu'il ne faut pas, alors il fallait définir cela aussi.

ART. 64. — Il n'y a pas de délai fixe pour terminer les cours de l'école primaire. *Chaque élève aura terminé ses études quand il se sera suffisamment assimilé tout ce qu'on y enseigne.*

Je me représente vivement la joie d'un Akhrameï quelconque quand quelqu'un lui déclarera qu'il a terminé ses études !

ART. 65. — *Dans les écoles populaires villageoises, les classes doivent commencer à la fin des travaux des champs et se continuer jusqu'à leur commencement l'année suivante, conformément aux conditions locales et aux coutumes des paysans.*

Les auteurs du projet se trompent de nouveau en s'efforçant, évidemment, de se soumettre aux exigences de la réalité, malgré l'air pratique de

cet article. Qu'est-ce que c'est que le commencement et la fin des travaux des champs ?

Dès qu'il s'agit de statuts, ils doivent être très clairs. Le maître qui se soumet absolument aux statuts doit les appliquer exactement. Et, dans ce cas, si le congé est fixé au 1<sup>er</sup> avril, il ne le dépassera pas d'un jour. Sans parler qu'il est bien difficile de définir ce délai. Dans plusieurs villages, l'été, il restera beaucoup d'élèves, et presque partout, il en restera plus d'un tiers. Les paysans sont partout fermement convaincus, grâce à la méthode développée chez eux, d'apprendre par cœur, que ce qu'on enseigne à l'école s'oublie vite, et c'est pourquoi ce sont seulement les besogneux, et même, peu volontiers, qui prennent leurs enfants pour tout l'été. Même dans ce cas, ils demandent au maître de s'occuper des élèves au moins une fois par semaine. Si l'on dresse le projet conformément aux vœux du peuple, il faut mentionner cela aussi.

L'article 66 indique clairement qu'on va à l'école les jours ouvrables et non les jours fériés. On ne peut pas plus y contredire qu'à toutes les règles de cette sorte, écrites on ne sait trop pourquoi et qui ne signifient absolument rien.

Mais l'article-67 nous étonne de nouveau : *les élèves ne doivent se réunir à l'école qu'une seule fois, et les classes ne doivent pas durer plus de quatre heures, avec un repos.*

Il serait intéressant de voir le succès au moins

de cinquante élèves (et peut-être même cent, d'après les calculs) qui n'étudieront que pendant l'hiver et pas plus de quatre heures par jour, avec un repos ! J'ai la prétention de me croire un bon instituteur, mais si l'on me donnait soixante-dix élèves dans ces conditions, je pourrais dire d'avance que, même en deux années, la moitié ne saurait pas encore lire. Et aussitôt que le projet sera ratifié, on peut être absolument sûr que pas un seul maître, malgré une demi-déciatine de terre pour le potager, n'ajoutera une seule heure d'occupation de plus qu'il n'y en a dans le programme, se fiant à la perspicacité philanthropique du projet pour ne pas fatiguer les jeunes esprits des enfants des paysans.

Dans le grand nombre d'écoles que je connais, les enfants travaillent de huit à neuf heures par jour, couchent à l'école afin de pouvoir lire le soir, avec le maître, et ni parents, ni maîtres, ne remarquent à cela de fâcheuses conséquences.

Selon l'article 69, un examen public a lieu chaque année. Ce n'est pas ici l'endroit de prouver que les examens sont nuisibles, et même plus que nuisibles, qu'ils sont impossibles. J'ai parlé de cela dans l'article sur l'Ecole de Iasnaïa-Poliana. Mais, à propos de l'article 69, je me bornerai à une question : pourquoi et pour qui sont institués ces examens ?

Le côté mauvais et nuisible des examens pour l'école populaire doit apparaître à chacun : les

tromperies officielles, les mensonges, les distractions sans but des enfants, le dérangement de leurs occupations ordinaires, tandis que l'utilité de ces examens m'est tout à fait incompréhensible. Provoquer, par l'examen, la jalousie des enfants de huit ans est nuisible. Juger par un examen de deux heures les connaissances d'un élève de huit ans et apprécier les mérites des maîtres, c'est impossible.

D'après l'article 70, on donnera aux élèves des papiers avec des sceaux, qu'on appelle certificats. A quoi serviront ces papiers, on ne le voit pas dans le projet. A ces papiers aucun droit ni privilège n'est attaché, c'est pourquoi je ne crois pas que l'idée trompeuse qu'il est très flatteur d'avoir des papiers avec sceaux, prendra longtemps dans le peuple et servira de motif pour entrer à l'école. Si même, les premiers temps, on réussissait à tromper le peuple par l'importance de ces papiers, bientôt il comprendrait son erreur. L'article 71 donne ce même droit aux certificats aux personnes ayant étudié en dehors de l'école et qui, selon moi, doivent être encore moins flattées d'un tel honneur.

L'article 72, au contraire, avec son addition, mérite pleine confiance et correspond plus que les autres au but et à l'esprit du projet : *A la fin de chaque année scolaire, l'instituteur ou l'institutrice enverra à l'Inspecteur des écoles de province, d'après le modèle ci-joint, le bulletin du nombre des élèves*

*de l'école et de ceux qui ont subi l'examen pour l'obtention du certificat.*

*Addition : Ce bulletin doit contenir les données statistiques nécessaires pour le compte rendu général du ministère de l'Instruction publique, c'est pourquoi sa forme doit toujours correspondre aux questions définies par ce compte rendu. L'inspecteur des écoles doit fournir les feuilles imprimées de ces bulletins, préparées au compte qui lui est ouvert pour fournitures de bureau.*

Comme tout est prévu et réfléchi ! Même la préparation des feuilles, même les sommes qui doivent servir à cela ! On prévoit cette régularité mécanique et cette immuabilité de la forme et même du contenu du futur compte rendu, précisément tel que le demande le gouvernement ; les comptes rendus non de ce qui devrait être en réalité, pas même de ce qui est, car la partie principale de l'enseignement dans les écoles primaires échappe au compte rendu, mais de ce qui devrait être d'après les ordres du gouvernement impossibles à exécuter. Et par cet article se termine tout le projet des écoles gouvernementales.

## CHAPITRE VIII

### LES ÉCOLES POPULAIRES PRIVÉES

Trois articles de ce chapitre donnent à toute personne le droit d'ouvrir des écoles privées et définissent les conditions de ce droit, limitent le programme de ces écoles à l'art seul de lire et d'écrire, dans le *sens strict*, et instituent sur ces écoles le contrôle du clergé. On peut être sûr que dans le *Nord* et autres journaux étrangers on a appris et apprécié ce droit comme un nouveau pas vers le progrès. Le critique du projet qui ne connaît pas la vie russe se procurera les statuts de la loi de 1828, selon laquelle l'ouverture des écoles et l'enseignement privé sont défendus, et, après avoir comparé les mesures restrictives d'autrefois avec le nouveau projet dans lequel on ne demande que de faire la déclaration de l'ouverture de l'école, il dira que le projet actuel comporte beaucoup plus

de liberté qu'autrefois ; mais pour nous, qui vivons dans la réalité russe, la chose se présente autrement. Les statuts de 1828 n'étaient que des statuts et jamais personne n'a songé à s'y conformer : tout le monde, aussi bien la société que le créateur de la loi, reconnaissait sa faillite, l'impossibilité de sa mise à exécution. Des milliers d'écoles existèrent et existent sans autorisation et pas un seul maître d'école ou directeur de lycée n'eut l'idée de faire fermer ces écoles, sous prétexte qu'elles ne répondaient pas aux articles de la loi de 1828.

*Tacitu consensu*, la société et les exécuteurs de la loi ont reconnu les statuts de 1828 comme inexistantes et, en réalité, quand il s'agissait de l'ouverture des écoles, ils se guidaient, depuis un temps immémorial, sur le principe de l'entière liberté. Les statuts étaient tout à fait inappliqués. J'ai ouvert une école en 1849 et c'est seulement en mars 1862, à propos de l'apparition du projet, que j'ai appris que je n'avais pas le droit d'ouvrir d'école.

Parmi les milliers de maîtres et de fondateurs d'écoles, un seul à peine connaît l'existence des statuts de 1828. Ils ne sont connus que des fonctionnaires du ministère de l'Instruction publique. C'est pourquoi, il me semble que les articles 73, 74 et 75 du projet donnent seulement de nouveaux droits à la prohibition qui existait (soi-disant), et, quant à l'ordre existant, ils imposent seulement de nouvelles conditions restrictives et irréalisables.



Nul ne désirera fonder d'école quand il n'aura pas le droit de nommer les maîtres, de les remplacer, de choisir les manuels, de faire un programme. La majorité des maîtres et des fondateurs d'écoles libres, les soldats, les sacristains auront peur de faire la déclaration de leurs écoles. Plusieurs ignoraient ces exigences et, s'ils le désiraient, ils pouvaient toujours, dans les formes légales, passer outre.

Comme je l'ai déjà dit dans l'article précédent, on ne peut définir les limites entre l'éducation dans la famille et à l'école. Un portier loue un maître pour ses deux garçons, trois garçons viennent encore chez lui; un propriétaire rural et ses enfants instruisent les quatre enfants des domestiques et deux enfants des paysans du village; des ouvriers viennent chez moi le dimanche, à l'un je fais la lecture, à l'autre j'apprends à lire et écrire, un autre regarde des dessins et des modèles. Est-ce l'école ou non? Et, en même temps, quel terrain pour les abus! Je suis arbitre territorial et suis convaincu que l'instruction est nuisible pour le peuple, j'impose une amende à un vieillard qui enseigne à lire et écrire à son filleul, je lui ôte le syllabaire et le psautier sous prétexte qu'il devait m'annoncer l'ouverture de son école... Il y a entre les hommes des rapports qui ne peuvent être définis par la loi. Ce sont des rapports de famille, ceux des maîtres envers les élèves, etc.

## CHAPITRE IX

### DE L'INSPECTION DES ÉCOLES

On dit, dans ce chapitre, que l'inspection des écoles est confiée à un seul inspecteur pour toute la province. Dans le projet, on répète plusieurs fois que le rôle de l'inspecteur porte sur la partie scolaire, et autre chose encore. Je ne comprends pas du tout cette division, et, dans chaque école, je ne vois point d'autre partie que la partie scolaire, de laquelle découle la partie économique qui lui est subordonnée et ne peut se séparer d'elle. Selon le projet, tout est laissé au pouvoir d'un seul inspecteur. L'inspecteur, comme il faut l'entendre d'après les termes vagues de l'article 87 (*celui qui a acquis l'expérience des écoles pendant son service au ministère de l'Instruction publique*), doit être choisi parmi les professeurs des lycées et des facultés. L'inspecteur doit contrôler personnellement les

études et même montrer comment il faut se tenir et comment il faut enseigner. Et il n'y a qu'un inspecteur pour trois ou cinq cents écoles de province. Or, pour avoir le droit de donner un conseil quelconque au maître, il faut étudier chaque école au moins une semaine, et il n'y a que trois cent soixante-cinq jours par année. Et ces fonctionnaires coûteront près de deux cent mille roubles !

Dans l'article 79, il est dit que l'inspecteur, pour éviter la paperasserie, doit s'occuper personnellement des choses de l'enseignement. Dans les articles suivants, on notifie à l'inspecteur ce qu'il doit exiger des maîtres.

L'article 86 fixe les indemnités des inspecteurs, pour chaque inspection, et il en ressort que le désir des auteurs du projet est que l'inspection ne soit pas théorique mais réelle. Mais la situation elle-même de ce fonctionnaire écarte la possibilité de l'inspection réelle. Un ancien élève de l'Université, professeur de lycée ou de faculté, qui, par conséquent, n'a jamais eu affaire au peuple et aux écoles populaires, est obligé, en résidant dans une ville et administrant une chancellerie — dossiers des instituteurs, récompenses, bulletins, etc. — de diriger des écoles dans lesquelles il ne peut aller plus d'une fois par an (à peine). Je connais des directeurs de lycée qui se trouvent dans cette situation, qui s'occupent avec ardeur et amour des écoles paroissiales et qui, à chaque pas, pendant les revisions, pen-

dant les examens, quand ils remplacent les professeurs, font des fautes, uniquement parce que le cercle de leur activité est cent fois plus large qu'il devrait et pourrait l'être. Un seul homme peut diriger le corps des cadets, et après l'avoir inspecté savoir s'il va bien ou mal. Mais c'est déjà trop pour un homme de diriger dix écoles.

Quiconque connaît les écoles populaires doit savoir combien il est difficile, même impossible, soit par l'inspection, soit par l'examen, de définir le degré du succès de la direction d'une école. Souvent, un maître de bonne foi, qui garde sa dignité et ne se permet pas de faire mousser ses élèves, est plus mal noté qu'un maître sans conscience, un grossier soldat, qui, toute une année durant, déforme les esprits et ne travaille qu'en vue de l'inspection future. Et que de fois ces hommes sans conscience ni science parviennent-ils à tromper les chefs bons et honnêtes ! Il est inutile de discuter le tort considérable que causent aux élèves de tels agissements. Mais si même l'on n'était pas d'accord avec moi sur ce point, l'établissement d'une fonction d'inspecteur est inutile et nuisible parce qu'un seul inspecteur par province nommera et remplacera les maîtres, distribuera les récompenses seulement d'après des on-dit, d'après des suppositions ou suivant sa fantaisie, car un seul homme ne peut savoir ce qui se passe dans cinq cents écoles.

Vient ensuite le modèle du bulletin pour la sta-

tistique des élèves, pour le calcul des sommes nécessaires à l'école et le budget de l'inspection des écoles populaires. Puis vient l'exposé des motifs.

D'après cet exposé on voit que les travaux du comité étaient répartis en deux sections :

1<sup>o</sup> Recherche des mesures à prendre pour le développement de l'instruction publique actuelle avant l'organisation définitive de la commune rurale ;

2<sup>o</sup> Élaboration du projet dont nous nous occupons. Les mesures préventives sont réalisées, comme je le sais, par la circulaire du ministère de l'Intérieur relative à l'ouverture des écoles et l'obligation d'en faire la déclaration. Quant à la nomination et à la révocation des maîtres par l'inspecteur des écoles de province, quant à la surveillance laissée au clergé local, l'approbation des manuels par le ministère de l'Instruction publique et le Saint Synode, je ne sais pas, bien que je m'occupe spécialement des écoles, si c'est un projet de loi ou la loi même. Il se peut que je commette un crime en me servant de manuels non approuvés et que les communes soient également criminelles en remplaçant et nommant les maîtres sans l'avis de l'inspecteur. Si une pareille loi est déjà promulguée, si elle doit l'être, alors le premier article du code, d'après lequel nul n'a le droit d'ignorer la loi, est insuffisant. Quand paraissent des lois aussi inattendues, il est nécessaire de les lire dans toutes les églises. J'ignore également si la proposition du comité de préparer

des maîtres dans le plus bref délai est acceptée par le ministère de l'Instruction publique et combien on en prépare et où. J'ai déjà dit que la mesure prescrite par la circulaire du Ministre de l'Instruction publique n'est pas très commode à réaliser. Prenons quelques idées exprimées dans l'exposé des motifs et qui nous frappent particulièrement.

Pourquoi en une affaire d'Etat si sérieuse ne pas être franc ? Je veux parler de l'importance et de l'influence que, selon le projet, on veut donner à notre clergé en matière d'instruction. Je me représente vivement les auteurs du projet qui introduisent, par exemple, l'observation suivante : *il faut que le clergé de la paroisse s'assure que l'enseignement est donné dans l'esprit de la morale orthodoxe et chrétienne, etc.* Je me représente vivement le sourire — sourire de soumission, de la conscience de sa nécessité et de sa supériorité, et, en même temps, de la fausseté d'une pareille mesure, — qui était sur les lèvres des auteurs du projet quand ils ont entendu cet article et l'ont inscrit au procès-verbal. Cet article provoquera le même sourire chez toutes les personnes expérimentées et qui croient connaître la vie. « Mais que faire, c'est compréhensible », diront-elles. Les autres personnes instruites, intelligentes et qui aiment leur tâche se révoltent et se mettent en colère en lisant cet article. A qui veut-on cacher la triste vérité ? Probablement au peuple. Mais le peuple la connaît

mieux que nous. Est-ce que, vivant tant de siècles à proximité du clergé, il n'a pas fini par le connaître et par l'apprécier ? Le peuple a apprécié le clergé et il lui attribue, dans son instruction, la juste part qu'il mérite.

Dans le projet il y a beaucoup d'articles pareils, non sincères, diplomatiques. En réalité, tous seront négligés et ce sera comme s'ils n'avaient jamais été écrits. Mais ces articles, comme par exemple celui que nous avons cité pour sa fausseté et son indécision, ouvrent aux abus un champ immense, qu'on ne pouvait même soupçonner. Je connais des prêtres qui disent qu'enseigner *be* et non *bouki*, c'est un péché ; que traduire en russe et interpréter les prières, c'est un péché ; qu'on ne peut enseigner l'histoire sainte que d'après le syllabaire, etc.

Je sens moi-même que le moyen de discussion que j'ai employé n'est pas suffisamment sérieux, que j'ai l'air de me moquer du projet et parais prendre pour règle de nier tout ce qui s'y trouve. Mon opinion sur ce projet s'est faite malgré moi, grâce à la contradiction entre mes connaissances pratiques, acquises par mes rapports très étroits avec le peuple, et l'éloignement absolu qui sépare le plan du projet de la réalité. Nous sommes sous ce rapport si opposés, si écartés l'un de l'autre que, malgré tout le respect et même la peur que provoque en moi le projet, je parais ne pas croire à son efficacité; et malgré les efforts que je fais, je ne puis le prendre tout à fait au sérieux. Je ne puis trouver d'objection dans ce domaine de la pensée où travaille le comité. L'essentiel de ma critique est dirigé non contre les défauts du projet mais contre cette sphère de l'activité même qui l'a pro-



duit, et elle consiste seulement en la négation de l'application et de la possibilité d'un projet pareil. Je tâcherai de me transporter dans cette sphère de la pensée et de l'activité où est né le projet.

Je comprends qu'actuellement, à une époque de réformes de toutes sortes en Russie, la question de l'instruction, du système de l'instruction publique, devait naturellement se poser dans les sphères gouvernementales. Le gouvernement, qui avait et a toujours l'initiative des réformes dans toutes les nouvelles institutions, devait naturellement arriver à la conviction que c'est précisément maintenant que lui incombe le devoir de l'instruction publique. Une fois cette conviction acquise, il devait aussi naturellement confier l'élaboration d'un système d'instruction publique à des fonctionnaires de divers ministères. On ne pouvait rien trouver, rien exiger de plus juste et de plus libéral que cette idée qu'à l'élaboration du projet devaient participer des représentants de toutes les administrations. (On peut seulement demander pourquoi, dans ce comité, dont le travail est beaucoup plus important que celui de l'émancipation des serfs, on n'a pas invité d'experts, comme cela s'est pratiqué pour la discussion de l'émancipation des paysans. Mais cette objection n'a pas d'importance, car selon nous, si même le comité eût nommé des experts, le projet eût été peu différent de ce qu'il est.) Il serait étrange de ma part de supposer que le peuple

lui-même, que cela touche de près, ait eu ses représentants pour l'élaboration du projet.

Des hommes, bien que très honorables, des fonctionnaires qui n'ont jamais étudié ni le peuple ni les questions de l'instruction publique, qui ne sont point spécialistes en la matière dont ils sont appelés à s'occuper tout en continuant leur besogne, qui n'ont pas le temps de consacrer des dizaines d'années à l'étude de questions aussi sérieuses, à certains jours de la semaine discutent la question grave de la réforme de l'instruction publique en *Russie*. Il faut remarquer, en outre, que la question la plus importante, la subordination de l'école au ministère de l'Instruction publique, avait été décidée au Comité des ministres et que, par cela même, les membres du Comité étaient placés dans un cadre bien étroit. J'admets d'avance que tous les membres du Comité soient des personnes bien instruites et de haute moralité, pénétrées de l'amour du peuple, désireuses du bien de leur patrie, et, malgré cela, je ne puis supposer que, dans les conditions où elles ont travaillé, il en pouvait résulter autre chose. Le projet tel qu'il est devait précisément sortir de leurs travaux. Ce qui ressort de ce projet, c'est moins l'étude des besoins du peuple, l'examen de l'instruction elle-même et l'établissement sur ces bases des nouvelles lois, qu'une lutte quelconque contre quelque chose d'inconnu, de nuisible et qui tue. Tout le projet, comme le peuvent voir les lec-

leurs, est rempli d'articles de ce genre : *Que les écoles populaires sont des établissements publics; que les prêtres peuvent enseigner quand ils en auront le temps; que les curateurs n'ont aucun droit; que les maîtres n'auront pas de grades; qu'il n'y a pas de forme spéciale pour la construction des bâtiments; que les particuliers peuvent enseigner; qu'on peut instruire aussi les jeunes filles; qu'on peut établir des bibliothèques; que l'inspecteur doit inspecter les écoles; que les maîtres peuvent appartenir à toutes les classes; qu'on ne peut faire payer deux fois pour les études; que les élèves peuvent ou non fréquenter l'école; qu'il ne faut pas empêcher que les maîtres changent de service; que les maîtres n'auront pas d'uniforme spécial, etc., etc.* En lisant ce projet, on s'étonne, quand on vit à la campagne, qu'on ait pu écrire de pareils articles et en remplir le projet.

En travaillant dans de telles conditions — ignorance du sujet, méconnaissance du peuple et de ses besoins — et, principalement, en étudiant les restrictions — à son détriment — qu'on sent dans tout le projet, on ne peut que s'étonner qu'il ne soit pas encore pire.

La question était posée de la façon suivante : il n'y a pas de ressources, il n'y en aura pas; l'instruction publique doit dépendre du ministère de l'Instruction publique, le clergé doit pouvoir guider et diriger l'instruction; la direction des écoles et les écoles elles-mêmes doivent être homogènes dans

toute la Russie. En ayant soin de remplir toutes ces conditions, faites que votre système soit parfait ! Inventer un système d'instruction qui découvrirait des besoins du peuple russe, c'est impossible : ni le comité ni personne au monde ne peut le faire, il faut attendre qu'il vienne du peuple, spontanément. Et pour deviner les mesures qui aideraient et ne gêneraient pas un tel développement, il est nécessaire d'avoir beaucoup de temps, de travailler, de faire beaucoup de recherches et d'avoir la liberté de ses opinions. Le Comité n'avait rien de tout cela. Pour résoudre la question, il lui fallait s'adresser aux systèmes européens. Je crois même qu'on a envoyé des fonctionnaires étudier les systèmes de divers pays. J'ai même vu de pareils fonctionnaires qui erraient sans aucun but d'un endroit à l'autre, et n'étaient soucieux que de composer le rapport qu'il fallait présenter au ministre.

Je pense que c'est sur de pareils rapports qu'on a étudié, au Comité, les systèmes étrangers. On ne saurait être trop reconnaissant au Comité de ce que, de tous les systèmes inapplicables pour nous, il ait choisi le moins mauvais : le système américain. Ayant résolu la question principale, financière, en se basant sur ce système, le Comité s'est mis à résoudre les questions administratives en se conformant aux vœux du Comité des ministres, sur la dépendance des écoles vis-à-vis du ministère de l'Instruction publique, n'usant, pour étudier les

détails, que des matériaux qui se trouvaient à Pétersbourg : pour la répartition des écoles, du rapport de la société géographique ; pour leur nombre, des comptes rendus officiels du département des cultes et des directeurs des écoles. Et le projet était fait.

Au point de vue gouvernemental, dès que le projet sera mis en vigueur, dans toute la Russie, proportionnellement à la population, s'ouvriront des écoles. Dans la plupart des cas, le peuple aisé paiera 27 kopeks 5 par âme ; dans les villages pauvres, les écoles seront gratuites (au compte du capital scolaire de la province). Les paysans, ayant pour un prix modique des écoles admirablement établies, ne confieront pas leurs enfants aux soldats, mais les enverront très volontiers à l'école. Pour mille âmes, partout (toujours au point de vue du gouvernement), il s'élèvera une grande et belle maison, non construite sur un modèle défini, mais avec l'écriteau « École », avec des bancs et des tables, et un maître sûr, nommé par le gouvernement. Les enfants se réuniront dans toutes les paroisses. Les parents seront fiers des certificats qu'ils recevront. Le certificat sera la meilleure recommandation pour un jeune garçon, et on lui donnera très volontiers une fille en mariage, on l'embauchera plus volontiers comme ouvrier, s'il a un certificat. Dans trois ou quatre années, l'école sera fréquentée non par les garçons seuls, mais aussi par les filles. Un

maître, divisant son emploi du temps quotidien, instruira cent élèves.

Les études seront menées avec beaucoup de succès,

1° Parce que, vu la récompense fixée par le Ministère de l'Instruction publique, la meilleure méthode sera trouvée, choisie et approuvée par le ministère, et que cette méthode sera obligatoire pour toutes les écoles (et que, dans un certain temps, tous les maîtres seront préparés d'après cette meilleure méthode) ;

2° Les manuels, les meilleurs aussi, seront approuvés par le ministère, par exemple les manuels de Berthet et d'Obodovsky. Le maître aura l'existence absolument assurée et sera lié étroitement à son milieu. Comme en Allemagne, l'instituteur, avec le prêtre, formera l'aristocratie du village, et sera le premier ami et le conseiller des paysans. Pour chaque poste il y aura des dizaines de candidats parmi lesquels l'inspecteur, qui est très instruit et connaît bien son affaire, choisira le plus digne. Le professeur d'instruction religieuse, pour une bonne récompense, affermira les enfants dans les vérités de la religion orthodoxe, puisque presque toute la jeune génération fréquentera les écoles, et, par ce fait, cessera le développement de la vieille-croyance. Les ressources de l'école seront toujours suffisantes non seulement pour payer les maîtres auxquels le gouvernement garantit l'existence par

l'impôt de 27 k. 5, mais aussi pour les fournitures scolaires et pour les bâtiments, dont la construction est laissée à la volonté des communes, et cela étant, les communes ne seront pas avares, mais sous ce rapport, rivaliseront entre elles. C'est peu de dire que les communes ne regretteront pas leur argent, chaque école aura un curateur ou une curatrice, et ces personnes, sympathiques à l'instruction publique, — elles seront riches — il faut le supposer, viendront en aide à l'école par leurs moyens matériels ainsi que par leurs conseils. Chaque faute du maître ou tout malentendu de la part des parents sera réparé par le curateur ou par l'arbitre territorial qui consacreront volontiers une partie de leurs loisirs à la sainte œuvre de l'instruction publique, qui excite la sympathie de tous les Russes éclairés. Le temps consacré aux études ne fatiguera pas fort l'esprit des élèves. Tout l'été sera consacré aux travaux champêtres.

Le programme scolaire comprendra les connaissances les plus essentielles et aidera à fortifier dans le peuple les idées religieuses et morales. Les personnes malveillantes, grossières, ignorantes qui seront obligées de déclarer l'ouverture de leur école, par cela même seront soumises à la surveillance des autorités et privées de la possibilité d'exercer une influence nuisible. Les écoles gouvernementales, naturellement, seront si parfaites que la concurrence des écoles privées sera impossible,

ainsi qu'il a été fait en Amérique, d'autant plus que l'école gouvernementale sera gratuite. L'autorité supérieure sur les écoles sera concentrée en la personne d'un inspecteur des écoles, instruit, connaissant bien son affaire et tout à fait indépendant. Cette personne, matériellement garantie et n'étant liée à aucune formalité de chancellerie, visitera toujours les écoles, procédera aux examens et suivra personnellement les succès des études.

Comme c'est bien ! semble-t-il. On voit dans toute la Russie des maisons d'école aux toits de zinc, dons des curateurs ou des curatrices. On voit, à l'heure fixée par le ministère, les élèves qui, les sacs sur le dos, arrivent de divers villages. On voit un maître instruit qui a étudié les meilleures méthodes, et une curatrice pleine d'amour pour cette œuvre, qui assiste aux classes et surveille les études. On voit un inspecteur qui visite l'école plusieurs fois par an, qui connaît bien le maître et presque tous les élèves et qui donne au maître des conseils pratiques. On voit le bonheur et l'aisance des parents qui assistent à l'examen et attendent pour leurs enfants les récompenses et le certificat. Et on voit cela dans toute la Russie. On voit combien rapidement se dissipent les ténèbres de l'ignorance ; et le peuple grossier, illettré, devient tout autre, instruit et heureux !

Mais il n'en sera pas ainsi. La réalité a ses lois et ses exigences. Autant que je connais le peuple,



voici comment, en réalité, sera appliqué le projet :

Par l'intermédiaire de la police ou par la chancellerie du village on fera savoir aux paysans qu'en tel délai il faut fournir 27 k. 5 par tête. On leur dira que cet argent est recueilli pour l'école. Ensuite on ouvrira encore une quête pour la construction de l'école. Si l'on dit aux paysans que chacun peut donner ce qu'il veut, les paysans ne donneront que trois kopeks par tête, c'est pourquoi l'on sera forcé de fixer le montant de l'impôt. Naturellement les paysans n'y comprendront rien et n'y croiront pas. La majorité décidera que c'est un ukase qui vient d'arriver du tzar pour augmenter les impôts et rien de plus. On ramassera l'argent à grand peine, par des menaces et par la force. La police déclarera que l'école doit être bâtie en tel et tel endroit et que la commune elle-même doit élire ceux qui dirigeront la construction. Et, naturellement, les paysans verront en cela un nouvel impôt, et ce n'est que par contrainte qu'ils rempliront ce qui leur sera ordonné. Quel bâtiment construire, de quelle architecture ? Ils n'en sauront rien et exécuteront seulement l'ordre des autorités.

On leur dira qu'ils peuvent élire le curateur ; à cela ils ne comprendront rien, non qu'ils soient sots et ignorants, mais parce qu'il ne leur viendra pas en tête qu'eux-mêmes n'ont pas le droit de suivre les études de leurs enfants et qu'ils doivent, pour cela, choisir une personne quelconque, et qui,

en réalité, n'aura non plus aucun droit. L'impôt de 27 k. 5, l'impôt pour la construction de l'école, l'obligation de la construction, tout cela engendrera dans le peuple de la malveillance pour l'idée et le mot d'école, auxquels, forcément, ils uniront l'idée d'impôt, et ils ne voudront élire personne, dans la crainte qu'on ne leur prenne encore de l'argent pour payer cette personne.

Le chef de police du district et l'arbitre territorial exigeront l'élection. Tremblants de crainte, ils éliront le premier curateur qui viendra et s'imposera : ou ce sera l'arbitre territorial qui sera le curateur ou, presque toujours, le plus grand propriétaire terrien habitant le village sera élu, et c'est pourquoi sa tutelle sera une plaisanterie, c'est-à-dire que le souci de l'œuvre la plus sérieuse au monde sera un jouet ou un moyen pour assouvir des désirs ambitieux. Et l'arbitre territorial, dans sa situation actuelle, n'a pas la possibilité matérielle de remplir même ses devoirs professionnels. Représenter la commune, contrôler en son nom l'école, c'est une tâche extrêmement délicate qui demande de grandes connaissances et un travail très consciencieux. La plupart des curateurs viendront à l'école deux fois par mois, peut-être feront-ils cadeau d'un tableau fait par le menuisier de la famille; le dimanche, ils inviteront chez eux le maître d'école, et si l'on a besoin d'un autre instituteur, ils recommanderont leur filleul, un fils de

prêtre chassé du séminaire ou un ancien employé de bureau.

Après avoir construit l'école et donné l'argent, les communes croiront en avoir fini avec les impôts pour l'école. Mais il n'en sera rien. Le chef de police du district leur déclarera qu'elles doivent encore couper une demi-déciatine de terrain potager pour le maître.

De nouveau, l'assemblée se réunira, de nouveau les mots *école* et *contrainte par force* s'uniront en une conception indivisible. Les paysans commenceront à examiner le potager, à mesurer la terre, à s'injurier, à se quereller ; ils se réuniront une deuxième fois, une troisième fois, et, tant bien que mal, exécutant l'ordre des chefs, ils s'arracheront un morceau de ce potager si précieux pour eux. Et ce n'est pas tout. Il faut encore une fois réunir l'assemblée pour résoudre la question : comment distribuer les impôts naturels pour le maître d'école (impôts qui sont très en défaveur parmi les paysans). Enfin l'école est bâtie, les appointements du maître fixés. Si le propriétaire ou l'arbitre territorial n'ont pu faire nommer leur filleul ou l'employé de bureau, c'est l'inspecteur qui doit faire la nomination ; le choix de l'inspecteur sera très facile ou très difficile, car des milliers de candidats, de scribes chassés et d'élèves renvoyés des séminaires seront en permanence, chaque jour, dans son antichambre, flagorneront son secrétaire et tâcheront

de se recommander à lui par tous les moyens. L'inspecteur, ancien professeur de lycée, restera tout à fait de bonne foi et prudent dans le choix des maîtres en se guidant seulement sur le degré d'instruction, c'est-à-dire qu'il préférera celui qui aura terminé ses études à celui qui ne les aura pas finies, et, grâce à cela, il se trompera sans cesse. La plupart des inspecteurs, qui n'envisageront pas si sévèrement leurs devoirs, se décideront d'après les recommandations philanthropiques et selon leur bon cœur : pourquoi ne pas donner un morceau de pain à un pauvre homme ? Et ils se tromperont comme les autres. Je ne vois pas pour un inspecteur de moyen plus juste que de tirer au sort.

Bref, n'importe comment, le maître est nommé. On annonce aux communes qu'elles peuvent envoyer gratuitement leurs enfants à cette même école qui leur a coûté si cher. A cela, partout, la majorité des paysans répondra : « Que le diable emporte l'école, nous en avons assez ; nous avons vécu tant d'années sans école et vivrons encore de même, et si je veux que mon garçon sache lire et écrire je l'enverrai chez le sacristain. Je connais son enseignement et l'autre, Dieu seul sait ce qui en sera. On instruira mon garçon et peut-être me le prendra-t-on tout à fait ! »

Admettons que cette opinion ne soit pas générale, qu'elle se dissipe avec le temps et, qu'en voyant les succès des enfants qui rentreront les

premiers, les autres veulent aussi y envoyer les leurs, dans ce cas auquel je ne crois pas, ceux-là seuls qui habitent un village où l'école sera bâtie, enverront leurs enfants à l'école.

Aucune gratuité ne sera un appât pour envoyer les écoliers, en hiver, d'un village sis à un kilomètre de l'école.

C'est matériellement impossible. En moyenne il y aura quinze élèves par école. Les autres enfants de la paroisse prendront des leçons dans le village, chez des particuliers, ou n'apprendront pas du tout mais seront seulement comptés à l'école et figureront dans la statistique. Les progrès dans les écoles seront juste ce qu'ils sont chez les maîtres libres, chez les chantres et chez les soldats. Les maîtres d'école seront de la même catégorie que les séminaristes, car il n'y en a pas encore d'autres, seulement, dans le premier cas, ils ne seront liés par aucune considération gênante et seront sous le contrôle sévère des parents, puisque ceux-ci exigeront des progrès pour leur argent. Dans les écoles publiques, les résultats seront assurément pires que là-bas : les maîtres seront contraints par les méthodes, par les manuels, par le nombre d'heures de classe, par l'intervention du curateur et de l'inspecteur. L'inspecteur recevra de gros appointements, visitera les écoles de temps en temps, gênera les bons maîtres consciencieux, nommera de mauvais maîtres, révoquera les bons, car il est impossible

de connaître les conditions des écoles de toute une province, et pourtant il doit les diriger, et, en un certain délai, il doit présenter des bulletins qui seront aussi faux que ceux qu'on présente maintenant. Les écoles libres existeront comme toujours, sans ébruiter leur existence, et personne n'en saura rien, bien que le mouvement principal de l'instruction publique ait lieu dans ces écoles.

Tout cela n'est pas encore si mauvais et nuisible. Dans toutes les branches de l'administration russe, nous sommes habitués à la non concordance du règlement officiel et de la réalité. Pourquoi donc la même discordance n'existerait-elle pas dans l'œuvre de l'instruction publique ? se dit-on. Une grande partie de tout ce qui, dans le projet, est arriéré et inapplicable, sera mise de côté, mais une grande partie sera réalisée et portera des fruits. Le projet marquera du moins le commencement du système de l'instruction publique, et bonne ou mauvaise, grande ou petite, en Russie il y aura cependant une école au moins pour mille âmes.

Ce serait tout à fait juste si le gouvernement prenait entièrement sur lui l'établissement des écoles au point de vue administratif et financier, ou si cet établissement était laissé entièrement à la charge des communes. Or dans le projet présent, c'est la commune qu'on force à payer et c'est le gouvernement qui prend sur lui l'organisation des écoles. Il en résultera forcément un préjudice moral

immense, qui ne sera peut-être pas évident pour tout le monde mais qui arrêtera pour longtemps le développement de l'instruction du peuple russe.

Le besoin de l'instruction naît à peine dans le peuple. Après le manifeste du 19 février (1) le peuple a exprimé la conviction qu'il a maintenant besoin d'instruction et que, pour l'acquérir, il est prêt à s'imposer des sacrifices. Il a exprimé cette conviction par un fait : des écoles libres se fondent partout en grand nombre. Le peuple a marché et marche dans la voie où le gouvernement désirait le voir. Et, tout d'un coup, en mettant un frein aux écoles libres, en faisant peser sur tous l'impôt de l'école obligatoire, le gouvernement, non seulement ne reconnaît pas l'ancien mouvement de l'instruction, mais paraît le nier. Il paraît imposer au peuple l'obligation d'une autre instruction étrangère au peuple ; il l'empêche de participer à son propre ouvrage, et il exige non les conseils et la décision mais la soumission seule. Sans parler que l'expérience m'a révélé le mal, dans un cas particulier, l'histoire et le bon sens nous montrent les résultats pénibles d'une intervention pareille : le peuple se croira le martyr de la violence. Les vieilles écoles de sacristains lui paraîtront une chose sacrée, toutes les nouvelles écoles du gouvernement lui sembleront des nouveautés maudites et, avec colère,

(1) Manifeste du 19 février 1861, proclamant l'émancipation des serfs. (N. T.)

il se détournera de cette même œuvre qu'il avait entreprise avec amour.

Et c'est seulement parce qu'on s'est hâté, parce qu'on ne lui a pas permis d'arriver jusqu'au bout, de choisir lui-même le chemin, mais que, par force on l'a conduit sur une voie qu'il ne croit pas encore la meilleure.

L'exécution du projet, outre tous les défauts fondamentaux dont j'ai parlé plus haut, produira un mal qu'on ne peut mesurer : la haine de l'instruction, l'hostilité sourde, négative contre l'école, et le fanatisme de l'ignorance ou de l'ancienne instruction.



L'ÉDUCATION ET LA CULTURE



# L'ÉDUCATION

ET

## LA CULTURE

---

Il y a beaucoup de mots qui n'ont pas de définition exacte, qui, souvent, sont pris l'un pour l'autre, mais qui, en même temps, sont nécessaires pour rendre les idées ; tels sont par exemple les mots éducation, culture et, même, enseignement.

Certains pédagogues n'admettent pas de différence entre la culture et l'éducation et, en même temps, ne peuvent exprimer leur pensée qu'en employant les mots culture, éducation, enseignement ou études. Il est évident que diverses conceptions doivent correspondre à ces mots. Peut-être y a-t-il des causes pourquoi, instinctivement, nous ne voulons pas employer ces conceptions dans leur sens vrai et exact, mais ces conceptions existent et ont le droit d'exister séparément l'une de l'autre.

En langue allemande il existe deux conceptions nettement tranchées — ERZIEHUNG (l'éducation) et UNTERRICHT (l'enseignement). On admet que l'éduca-

tion embrasse l'enseignement, que l'enseignement est l'un des moyens principaux de l'éducation, que chaque enseignement porte en soi l'élément éducateur, ERZIELIGES ELEMENT. Et la conception de culture, BILDUNG, se confond ou avec l'éducation ou avec l'enseignement. La définition allemande la plus générale sera la suivante : L'éducation c'est la formation des meilleurs hommes conformément à l'idéal du perfectionnement humain élaboré à une époque donnée.

L'enseignement, qui apporte le développement moral, est un des moyens, non exclusif, de l'atteindre. Parmi ces moyens, à part l'enseignement, il y a aussi la position de l'élève dans certaines conditions avantageuses pour le but de l'éducation — la discipline et la contrainte, ZUCHT.

L'esprit humain, disent les Allemands, doit être assoupli comme le corps par la gymnastique. DER GEIST MUSS GEZÜCHTIGT WERDEN.

La culture, BILDUNG, en Allemagne, dans la société et même, parfois, dans la littérature pédagogique, ou se confond avec l'enseignement et l'éducation, ou est considérée comme un phénomène social n'ayant rien de commun avec la pédagogie. Je ne connais pas, en français, le mot qui correspond à la notion vraie du mot russe *Obrazovanïe* (1) :

(1) Ce mot, littéralement signifie la formation d'un homme. Dans tout cet article nous l'avons traduit par le mot : culture. (N. T.)

ÉDUCATION, INSTRUCTION, CIVILISATION sont des conceptions tout autres. De même, dans la langue anglaise, il n'y a pas de mot correspondant à cette conception.

Parfois même les pédagogues praticiens allemands n'admettent pas du tout cette division en éducation et culture. L'une et l'autre se confondent en un tout indivisible. Un jour, dans une conversation avec le célèbre Disterveg, je l'amenai à la question de la culture, de l'éducation et de l'enseignement. Disterveg parlait avec une ironie amère des hommes qui les séparent. Pour lui elles se confondaient; et, en même temps, nous avons parlé de *l'éducation*, de *la culture* et de *l'enseignement* et nous nous sommes très bien compris. Il a dit lui-même que *la culture* porte en soi l'élément *éducation*, qui est renfermé dans chaque *enseignement*.

Que signifient donc ces mots? Comment sont-ils compris et comment doivent-ils l'être?

Je ne répéterai pas les discussions et les conversations que j'ai eues à ce sujet avec les divers pédagogues. Je ne citerai pas les livres qui contiennent les opinions contradictoires et qui sont nombreux dans cette littérature spéciale, ce serait trop long, et chacun, après avoir lu le premier article pédagogique, peut croire en la véracité de mes paroles, mais je tâcherai d'expliquer ici l'origine de ces conceptions, leurs différences et les causes de leur compréhension vague.

Dans l'esprit des pédagogues l'éducation comporte l'enseignement. La science dite pédagogique ne s'occupe que de l'éducation et envisage l'homme qui s'instruit comme un être tout à fait soumis au maître. Ce n'est que par son intermédiaire que celui qui s'instruit reçoit les impressions instructives ou éducatrices quelles qu'elles soient : les livres, les récits, les exercices de mémoire, les exercices artistiques ou physiques. Tout le monde extérieur peut influencer l'élève, seulement à mesure que le maître le juge bon.

L'éducateur tâche d'entourer son élève d'un mur impénétrable pour le soustraire à l'influence du monde, et il ne laisse passer à travers l'écran scolaire que ce qu'il juge utile pour lui. Je ne parle pas de ce qui s'est fait ou se fait chez les gens dits arriérés, je ne fais pas la guerre aux moulins, je parle de la façon dont on comprend et applique l'éducation chez les maîtres réputés les meilleurs et les plus avancés.

Partout l'influence de la vie est écartée des soins du pédagogue. Partout l'école est entourée du mur chinois de la sagesse des livres, à travers lequel mur on laisse passer l'influence éducatrice de la vie dans la mesure seulement qu'il plaît aux éducateurs. On n'admet pas l'influence de la vie. C'est ainsi que la science pédagogique envisage les choses parce qu'elle se reconnaît le droit de savoir ce qui est nécessaire pour la formation des meilleurs hommes

et croit possible d'écarter de l'élève toute influence non scolaire. Ainsi agit en pratique l'éducation.

En se basant sur cette opinion, naturellement on confond la culture et l'éducation, car on reconnaît que, sans cette dernière, il n'y aurait pas de culture. Ces derniers temps, depuis qu'on a commencé à reconnaître vaguement le besoin de la liberté de l'instruction, les meilleurs pédagogues sont arrivés à la conviction que l'enseignement est l'unique moyen de l'éducation, mais qu'il doit être obligatoire, et c'est pourquoi ils confondent les trois conceptions : éducation, culture et enseignement.

D'après les pédagogues théoriciens, l'éducation c'est l'action d'un homme sur un autre ; elle comprend trois actions différentes :

1° L'influence morale ou par contrainte de l'éducateur, — sa façon de vivre, les punitions ;

2° L'instruction et l'enseignement ;

3° La réglementation des influences de la vie sur l'élève. L'erreur et la confusion des conceptions, selon nous, provient de ce que la pédagogie a pour objet l'éducation et non la culture et ne voit pas l'impossibilité pour l'éducation de pouvoir mesurer et définir toutes les influences de la vie. Chaque pédagogue pense que la vie a son influence avant l'école et après l'école et qu'elle dure, malgré tous les soins qu'on met à l'écarter, pendant toute la période scolaire. Cette influence est si forte que, dans la plupart des cas, toute l'influence de l'édu-

cation scolaire s'anéantit. Mais le pédagogue ne voit dans ce phénomène que l'insuffisance du développement de la science et de l'art de la pédagogie et, malgré tout, il lui reconnaît pour but l'éducation des hommes d'après un certain modèle, et non la culture, c'est-à-dire l'étude des moyens par lesquels les hommes s'instruisent, se forment, et l'aide à apporter à ce libre développement. Je suis d'accord que UNTERRICHT, l'étude, l'enseignement, est une partie de ERZIEHUNG, l'éducation. Mais la culture comprend l'un et l'autre.

L'éducation n'est pas un objet de pédagogie, mais un des phénomènes que le pédagogue ne peut négliger, et l'objet de la pédagogie ne doit et ne peut être que la culture. La culture, au sens large, c'est, selon nous, la totalité de toutes les influences qui développent l'homme et lui donnent une contemplation du monde plus large et des idées toutes nouvelles. Les jeux, les contraintes, les punitions infligées par les parents, les livres, le travail, l'étude obligatoire et libre, les arts, les sciences, la vie, tout cela instruit, cultive.

En général, la culture se comprend ou comme le résultat de toutes les influences que la vie a sur l'homme (au sens de culture de l'homme nous disons l'homme cultivé), ou comme l'influence elle-même, de toutes les conditions de la vie sur l'homme, (au sens de : la culture d'un Allemand, d'un moujik, d'un seigneur, nous disons : l'homme est ou n'est pas



cultivé, etc.). C'est dans cette dernière conception que nous avons à envisager la culture. L'éducation, c'est l'influence d'un homme sur un autre avec le but de forcer l'élève à s'assimiler certaines habitudes morales. (Nous disons : ils en ont fait un hypocrite, un brigand ou un brave homme. Les Spartiates formaient des hommes courageux ; les Français élèvent des jeunes gens d'esprit étroit et prétentieux.)

L'enseignement, c'est la transmission du savoir d'un homme à un autre. (On peut enseigner le jeu d'échecs, l'histoire, la cordonnerie.) L'étude, c'est une nuance de l'enseignement, c'est l'influence d'un homme sur un autre, afin de forcer l'élève à adopter certaines habitudes physiques. (Apprendre à chanter, à raboter, à danser, à ramer, à déclamer.) L'enseignement et l'étude sont des moyens d'instruction quand ils sont libres et des moyens d'éducation quand l'étude est forcée et quand l'enseignement est exclusif, c'est-à-dire quand on n'enseigne que les objets que le maître croit nécessaires. La vérité se dévoile clairement et instantanément à chacun. Nous avons beau tâcher de confondre ce qui est séparable et de diviser l'inséparable, de dissimuler l'idée sous l'apparence des choses extérieures, la vérité est évidente.

L'éducation est une influence obligatoire, forcée, d'une personne sur une autre dans le but de former un homme tel qu'il lui semblera bon, et la culture,

c'est le rapport libre entre les hommes, rapport dont la base est, d'une part, le besoin d'acquérir des connaissances, d'autre part, celui de transmettre ce que l'on a acquis. L'enseignement, *UNTERRICHT*, c'est un moyen propre à la culture et à l'éducation. La différence entre l'éducation et la culture n'est que dans la violence que l'éducation admet comme un droit. L'éducation, c'est la culture par force ; la culture, c'est la liberté.

L'éducation, en français *ÉDUCATION*, en anglais *EDUCATION*, en allemand *ERZIEHUNG*, est une conception européenne, et la culture, c'est une conception qui n'existe qu'en Russie et peut-être en Allemagne où il y a un mot presque correspondant : *BILDUNG*. En France et en Angleterre, cette conception et ce mot n'existent pas. *CIVILISATION*, c'est plutôt développement ; *INSTRUCTION*, c'est la conception européenne intraduisible en russe qui signifie l'abondance des sciences enseignées à l'école ou leur transmission, mais ce n'est pas la culture qui embrasse la science, les arts et le développement physique.

J'ai parlé dans mon premier article du droit à la contrainte dans l'instruction et j'ai tâché de prouver :

- 1° Que la contrainte est impossible ;
- 2° Qu'elle ne donne aucun résultat ou un résultat fâcheux ;
- 3° Que cette contrainte ne peut avoir d'autre base

que l'arbitraire. (Le Circassien enseigne à voler, le Musulman à tuer l'infidèle.)

L'éducation, comme objet de science, n'existe pas. L'éducation, c'est la tendance au despotisme moral érigé en principe. L'éducation est, je ne dirai pas l'expression du mauvais côté de la nature humaine, mais c'est un phénomène qui prouve l'arriéré de la pensée humaine et qui, par là, ne peut être posé comme base de l'activité raisonnable de l'homme.

L'éducation c'est la tendance chez un homme à faire d'un autre ce qu'il est lui-même. (La tendance d'un pauvre à prendre la richesse d'un riche, le sentiment d'envie du vieillard regardant la jeunesse forte et fraîche, l'envie élevée en principe, en théorie.) Je suis convaincu que l'éducateur ne peut s'occuper avec tant de zèle de l'éducation de l'enfant que poussé par l'envie que lui inspire la pureté de l'enfant et le désir de le faire semblable à lui, c'est-à-dire de le gâter.

Je connais un brocanteur, en même temps aubergiste, qui a l'habitude de gagner des kopeks par des moyens très louches. Chaque fois que je l'exhorte à envoyer son fils, un bon garçon de douze ans, à l'école de Iasnaïa-Poliana, lui, élargissant sa large face en un sourire satisfait, me répond toujours la même chose :

— C'est ça, Votre Excellence, mais avant tout il me faut l'imprégner de mon esprit.

Et il le traîne partout avec lui, et il se vante de ce que son garçon de douze ans sait déjà tromper les paysans qui leur apportent du froment. Qui ne connaît des pères élevés dans les écoles de junkers ou au corps des cadets qui ne jugent bonne que l'éducation imprégnée de ce même esprit dans lequel ils ont été élevés ? Est-ce que les professeurs dans les Universités, les moines dans les séminaires, n'infusent pas de même leur esprit ? Je ne veux pas prouver ce que j'ai prouvé déjà et qui est trop facile, à savoir que l'éducation en tant que formation des hommes d'après certain modèle est *inféconde, illégale et impossible*. Ici je me bornerai à une seule question. Le droit de donner l'éducation n'existe pas. Je ne le reconnais pas et toute la jeune génération qui s'élève et qui partout et toujours se révolte contre l'éducation forcée ne le reconnaît pas et ne le reconnaîtra jamais. *Par quoi prouverez-vous ce droit ?* Je ne sais rien, je ne suppose rien, et vous reconnaissez et supposez le nouveau droit d'un homme à faire des autres hommes ce qu'il veut qu'ils soient, droit qui pour nous n'existe pas. Prouvez ce droit, mais non par cela seul que le fait de l'abus du pouvoir existe depuis longtemps déjà. Ce n'est pas vous qui êtes le questionneur mais nous, et vous, vous êtes le répondant. Plusieurs fois déjà, verbalement et dans la presse, on a élevé des objections aux idées exprimées dans mon journal *Iasnaïa-Poliana*. Mais on

m'a fait ces objections comme s'il s'agissait d'apaiser un enfant dissipé. On m'a dit : « Sans doute, élever les enfants comme on les élevait dans les couvents du moyen-âge, ce n'est pas bien, mais les lycées, les universités, c'est tout autre chose. » Et d'autres : « Sans doute, c'est ainsi, mais si l'on prend en considération telle et telle circonstance, il faut avouer qu'on ne peut faire autrement. » De telles objections, il me semble, ne montrent pas le sérieux, mais la faiblesse de la pensée. La question est ainsi posée : Un homme a-t-il ou non le droit d'éduquer les autres ? On ne peut pas répondre : Non ; mais, pourtant... il faut dire oui ou non. Si oui, alors la synagogue juive, une école de sacristain ont le même droit d'exister que toutes nos universités. Si non, alors notre Université, comme établissement d'éducation, est aussi illégale si elle n'est pas parfaite, si tous ne la reconnaissent pour telle.

Je ne vois pas de milieu, non seulement en théorie mais même en pratique.

Pour moi les lycées avec leur enseignement classique et un professeur de l'Université avec son radicalisme ou son matérialisme me révoltent également. Ni le lycéen, ni l'étudiant n'ont la liberté du choix. Selon mes observations, les résultats de tous ces genres d'éducation sont également monstrueux. N'est-il pas évident que les cours de nos établissements supérieurs paraîtront au vingt-et-

unième siècle aussi étranges et inutiles que nous paraissent maintenant les écoles du moyen-âge ? Et pourtant, il est si facile d'arriver à cette simple conclusion que si, dans l'histoire des sciences humaines, on ne trouve pas de vérités absolues mais les mêmes fautes remplacées sans cesse par d'autres, alors comment peut-on forcer la jeunesse à acquérir ce savoir qui, assurément, lui paraîtra erroné ? On dit et on dira : « S'il en a toujours été ainsi, que nous importe !... Ce doit être encore. » Je ne vois pas cela. Si les hommes se sont toujours entre-tués, il n'en résulte nullement qu'il en doive être toujours ainsi et qu'il faille ériger le meurtre en principe, surtout si l'on trouve les causes du meurtre et si l'on établit la possibilité de les écarter. Et, principalement, pourquoi vous, qui reconnaissez le droit général, humain, de donner l'éducation, blâmez-vous l'éducation mauvaise ? Le père blâme le lycée où il envoie son fils, le religieux blâme les universités, le gouvernement blâme, la société blâme. Il faut reconnaître ce droit à chacun ou ne le reconnaître à personne. Je ne vois pas de milieu. La science doit décider la question : avons-nous ou non le droit d'éducation ?

Pourquoi ne pas dire la vérité ? L'université n'aime pas l'éducation congréganiste et dit qu'il n'y a rien de pire que les séminaires ; les congréganistes n'aiment pas l'instruction universitaire et disent qu'il n'y a rien de pire que les universités, qu'elles

ne sont que des écoles d'orgueil et d'athéisme. Les parents critiquent les universités ; les universités critiquent le corps des cadets ; le gouvernement blâme les universités et inversement. Qui a raison et qui a tort ? Le bon sens du peuple vivant, en présence d'une pareille question, ne peut pas s'amuser à composer de petits tableaux pour l'éducation des enfants, et il lui faut répondre. Et que cela s'appelle pédagogie ou autrement, peu importe, il y a deux réponses : Nous reconnaitrons ce droit à celui de qui nous sommes le plus proche, ou que nous aimons davantage, ou que nous craignons le plus ; c'est ce que fait la majorité. (Si je suis prêtre, je donnerai la supériorité aux séminaires ; si je suis militaire, je préférerai le corps des cadets ; si je suis étudiant, je ne reconnaitrai que les universités ; ainsi agissons-nous tous en justifiant nos préférences par des prétextes plus ou moins habiles et sans remarquer que nos adversaires en font autant.) Ou bien, il ne faut reconnaître à personne le droit d'éducation. J'ai pris ce dernier parti et je tâcherai de prouver pourquoi.

Je dis que les universités, non seulement en Russie mais dans toute l'Europe, dès qu'elles ne sont pas absolument libres, n'ont d'autre base que l'arbitraire et sont aussi mauvaises que les écoles monacales. Je supplie mes futurs critiques de ne pas atténuer mes conclusions : ou je mens ou c'est toute la pédagogie qui se trompe ; il n'y a

pas de milieu. Ainsi, tant qu'on ne m'aura pas prouvé l'existence du droit d'éducation, je ne le reconnaitrai pas. Néanmoins, sans reconnaître ce droit, je ne puis méconnaître le phénomène lui-même, le fait de l'éducation et je dois tâcher de l'expliquer. D'où sont venues l'éducation et cette opinion étrange de notre société, cette contradiction inexplicable qui nous fait dire : cette mère est mauvaise, elle n'a pas le droit d'élever sa fille et il faut la lui prendre ; cet établissement est mauvais, il faut le fermer ; celui-ci est bon, il faut le soutenir ? Pourquoi existe l'éducation ?

Si, durant des siècles, un phénomène aussi anormal que l'instruction et l'éducation forcées a pu exister, ses causes doivent être enracinées dans la nature humaine. Ses causes, je les vois :

- 1<sup>o</sup> Dans la famille ;
- 2<sup>o</sup> Dans la religion ;
- 3<sup>o</sup> Dans l'Etat ;
- 4<sup>o</sup> Dans la société (au sens étroit du mot et, en outre, chez nous, dans le cercle des fonctionnaires et de la noblesse).

La première cause consiste en ce que le père et la mère, quels qu'ils soient, désirent faire de leurs enfants ce qu'ils sont eux-mêmes ou au moins ce qu'ils désireraient être. Cette aspiration est si naturelle qu'on ne peut se révolter contre elle ; tant que les parents ne comprendront pas que chaque individu a droit à son libre développement, on ne peut



exiger autre chose. En outre, le choix de la carrière du fils dépendra des parents plus que de qui que ce soit, de sorte que leur désir de l'élever à leur manière peut être regardé sinon comme juste du moins comme naturel.

La deuxième cause qui produit le phénomène de l'éducation, c'est la religion. Aussitôt qu'un musulman, ou un juif, ou un chrétien, croit fermement que celui qui n'embrasse pas sa doctrine ne peut être sauvé et perd son âme à jamais, il doit désirer, même par force, convertir un enfant et l'élever dans sa doctrine. Je répète encore une fois que la religion est la seule base légale et raisonnable de l'éducation.

La troisième cause, et la plus essentielle de l'éducation, se trouve dans le besoin qu'éprouve le gouvernement d'élever des hommes qui lui soient nécessaires pour un certain but. Pour répondre à ce besoin sont fondés le corps des cadets, les écoles de droit, les écoles des ingénieurs, etc. S'il n'existait pas de serviteurs du gouvernement, il n'y aurait pas de gouvernement; s'il n'y avait pas de gouvernement, il n'y aurait pas d'Etat, alors cette cause aussi a une justification indiscutable. Enfin, la quatrième cause est dans le besoin de la société, de la société au sens étroit du mot, représentée chez nous, par la noblesse, la bureaucratie et une partie du commerce. Cette société a besoin d'aides et de membres.

Un phénomène remarquable : — et je demande

au lecteur de prêter une attention particulière à cette circonstance pour comprendre clairement ce qui suit — dans la science et dans la littérature, on rencontre toujours des attaques contre la contrainte de l'éducation de famille. (On dit : les parents devoient leurs enfants, et il semble pourtant naturel que le père et la mère veuillent faire de leurs enfants ce qu'ils sont eux-mêmes). On en rencontre souvent contre l'éducation religieuse. (Il y a une année, je crois, toute l'Europe a gémi sur un juif élevé par force dans la religion chrétienne, et pourtant il n'y a rien de plus légitime que le désir de donner à n'importe quel enfant les moyens du salut éternel par la croyance religieuse en laquelle on a foi.) On trouve souvent des attaques contre l'éducation des fonctionnaires, des officiers. Et pourquoi le gouvernement, qui est nécessaire pour nous tous, ne formerait-il pas des serviteurs pour lui et pour nous ? Mais on n'a jamais vu d'attaques contre l'éducation sociale. La société privilégiée, avec son université, a toujours raison et bien qu'elle élève dans des idées contraires au peuple toute la masse du peuple, elle n'a de justification que l'orgueil. Pourquoi cela ? Je pense que la cause c'est que nous n'entendons pas la voix de celui qui nous attaque. Nous ne l'entendons pas parce qu'il ne parle ni dans la presse ni dans la chaire : c'est la voix puissante du peuple et il faut aussi l'écouter. Prenez en notre temps et en notre société n'im-

porte quel établissement public, — depuis l'école populaire et l'asile d'enfants pauvres jusqu'aux pensionnats de jeunes filles, lycées et universités — dans tous ces établissements vous trouvez un phénomène incompréhensible mais qui ne saute aux yeux de personne. Les parents, paysans, bourgeois et gentilshommes, se plaignent qu'on élève leurs enfants dans des idées tout à fait étrangères à leur milieu. Les marchands et les gentilshommes du vieux siècle disent : Nous ne voulons pas des lycées et des universités qui feront de nos enfants des athées et des libres penseurs. Les paysans et les artisans ne veulent pas d'écoles, d'asiles, de pensionnats afin qu'on ne fasse pas de leurs enfants des fainéants et des ronds-de-cuir au lieu de laboureurs. En même temps, tous les maîtres, depuis ceux des écoles populaires jusqu'à ceux des écoles supérieures, ne se souviennent que d'une chose : élever les enfants conformément à eux, de façon qu'ils ne soient en rien semblables à leurs parents. Quelques instituteurs l'avouent naïvement, les autres, bien que n'avouant pas, se considèrent comme les modèles de ce que doit être l'homme et regardent les parents comme les modèles de cette grossièreté, de cette ignorance et de ces vices que leurs élèves ne doivent pas avoir. Une institutrice, une créature déformée, gâtée par la vie, qui croit que toute la perfection de la nature humaine consiste en l'art de faire des révérences, de porter des

cols et de parler français, nous dit confidentiellement qu'elle est une martyre de ses devoirs, que toute la peine de l'éducation est perdue à cause de l'impossibilité d'éloigner tout à fait les enfants de l'influence de leurs parents, que ces élèves, qui commencent à oublier la langue russe et à parler très mal le français, qui commencent également à oublier la cuisine et à marcher pieds nus, qui, « grâce à Dieu, savaient déjà l'histoire d'Alexandre de Macédoine et la géographie de la Guadeloupe, hélas ! » oublient tout cela au contact de leurs familiers et reprennent de nouveau leurs habitudes vulgaires.

Cette institutrice, sans se gêner, devant ses élèves se moque de leurs mères et, en général, de toutes les femmes qui appartiennent à leur milieu, et elle regarde comme un mérite de changer les opinions et les idées de ses élèves en raillant leur milieu. Je ne parle pas même des circonstances particulières, artificielles, dans lesquelles vivent les élèves et qui doivent changer entièrement leurs idées.

A la maison tous les agréments de la vie — eau, gâteaux, bonne nourriture, dîner bien préparé, propreté et confort du logis — dépendent des travaux et des soins de la mère et de toute la famille : plus de travail et de soins, plus de confort ; moins de travail et de soins, moins de confort. C'est simple, je pense, plus instructif que la langue

française et la vie d'Alexandre de Macédoine. Dans l'éducation sociale cette récompense permanente, vitale, du travail est écartée à un tel point que le dîner ne sera ni pire ni meilleur, les taies ni plus propres, ni plus sales, les parquets ni mieux ni plus mal cirés, quelques soins que prenne l'élève, mais elle n'aura même pas son petit coin qu'elle puisse arranger à sa façon, elle n'aura pas sous la main de petits morceaux d'étoffes et de rubans pour se faire quelques colifichets. « On ne bat plus celui qui est par terre, diront quelques lecteurs, il n'y a rien à dire du pensionnat etc. » Non, ils ne sont pas à terre, ils sont debout et bien debout dans le système de l'éducation. Les pensionnats ne sont point pires que les lycées et les Universités.

A la base des uns et des autres il y a le même principe : le droit reconnu à un homme ou à un petit groupe d'hommes de faire des autres ce qu'ils voudront.

Les pensionnats ne sont pas à terre, il en existe des milliers et ils existeront parce qu'ils ont le même droit de donner l'instruction que les lycées et les universités. La différence est peut-être en cela que nous ne reconnaissons pas à la famille le droit de donner l'éducation qu'elle voudrait. Nous arrachons l'enfant à la mère indigne et nous le plaçons dans un asile, où une institutrice tout à fait pervertie est chargée de le corriger.

Nous ne reconnaissons pas à la religion le droit d'élever les enfants, nous crions très fort contre les séminaires et les écoles congréganistes, nous n'accordons pas ce droit au gouvernement, nous sommes mécontents du Corps des Cadets, des écoles de droit, etc., mais nous manquons de courage pour nier la légitimité des établissements, pensionnats de jeunes filles et université, auxquels *la société* — c'est-à-dire non pas le peuple mais les classes supérieures — a reconnu le droit de l'élever à sa guise. Les universités? Oui, les universités. Je me permettrai d'examiner ce temple de la sagesse. A mon avis, l'université n'est point en progrès sur les pensionnats de jeunes filles, et c'est en elle qu'est la racine du mal : — le despotisme de la société, contre lequel on n'a pas encore levé la main.

De même que le pensionnat a décidé qu'il n'y a pas de salut sans l'instrument qu'on appelle piano et sans la langue française, de même un sage ou un groupe de sages (sous ce nom on peut entendre les représentants de la science européenne, de laquelle, soi-disant, est venue notre organisation des universités, et, malgré cela, cette compagnie de sages sera très peu nombreuse en comparaison de cette masse d'élèves pour lesquels est organisée l'université) ; un sage, dis-je, ou un groupe de sages, ont institué l'université pour l'étude de *toutes* les sciences abstraites dans leur

développement le plus supérieur, et n'oubliez pas qu'ils ont institué des établissements pareils à Moscou, à Pétersbourg, à Kazan, à Kiev, à Dorpath, à Kharkov, de même ils en institueront d'autres à Saratov à Nikolaïev; partout où ils voudront apparaîtra un établissement pour étudier toutes les sciences dans leur développement supérieur. Je doute que ces sages inventent l'organisation d'un établissement pareil. Pour l'institutrice, c'est plus facile, elle a un modèle : elle-même, et ici les modèles sont trop variés et trop compliqués. Mais supposons qu'une organisation pareille soit établie; supposons, ce qui est encore plus inimaginable, que nous ayons des hommes pour de pareils établissements. Examinons leur activité et ses résultats.

J'ai déjà parlé de l'impossibilité de prouver la nécessité du programme de n'importe quel établissement scolaire, il est d'autant moins possible d'établir le programme de l'Université, qui ne sert pas à la préparation d'un autre établissement quelconque mais qui prépare directement à la vie. Je répéterai seulement, — ce que ne peuvent nier tous les gens sans préjugés — qu'il est impossible de prouver la nécessité de la division en facultés.

L'université comme le pensionnat pense que la première condition pour être admis à participer à l'instruction c'est d'être arraché à son milieu primitif. L'Université, en règle générale, ne reçoit

que les élèves qui ont passé sept années au lycée et habitent les grandes villes. La petite partie des élèves libres étudie les mêmes cours du lycée avec l'aide de professeurs particuliers.

Avant d'entrer au lycée, l'élève doit passer par l'école communale et par celle du district. J'essayerai, laissant de côté les renvois à l'histoire et les comparaisons profondes sur la situation dans les Etats européens, j'essayerai de parler tout simplement de ce qui se passe sous nos yeux en Russie.

J'espère que tous seront d'accord que le but de nos établissements scolaires consiste principalement à répandre l'instruction dans toutes les classes et non à maintenir l'instruction exclusivement dans la classe supérieure, c'est-à-dire que nous ne nous soucions pas tant que les enfants d'un riche quelconque ou d'un seigneur soient instruits (ceux-ci peuvent s'instruire sinon dans un établissement russe, au moins dans un établissement européen) mais nous avons à cœur de donner l'instruction au fils d'un portier, d'un marchand de la troisième guilde, d'un bourgeois, d'un prêtre, d'un ancien serf, etc. Je ne parle pas des paysans, ce serait le rêve irréalisable. En un mot, le but de l'université est de répandre l'instruction parmi le plus grand nombre. Prenons par exemple un fils de petit marchand, dans une ville, ou celui d'un petit gentilhomme : on commence par envoyer le garçon



apprendre à lire et à écrire. Cette étude, comme on sait, consiste à apprendre par cœur des paroles en vieux-slave, incompréhensibles, et cela pendant trois ou quatre ans. Les connaissances ainsi acquises sont inapplicables à la vie. Les habitudes morales acquises de cette façon consistent à oublier tout respect pour les aînés, pour les maîtres, parfois à voler des livres etc. : c'est surtout l'oisiveté et la paresse.

Il me semble inutile de prouver que l'école où l'on apprend en trois ans ce qui peut s'apprendre en trois mois, est une école d'oisiveté et de paresse. Un enfant qui est obligé de rester immobile six heures durant devant un livre et d'étudier toute une journée ce qu'il peut apprendre en une demi-heure, s'habitue artificiellement à l'oisiveté la plus complète et la plus nuisible.

Au sortir d'une pareille école, les neuf dixièmes des parents, des mères surtout, trouvent leurs enfants un peu gâtés, physiquement affaiblis et éloignés de leur milieu. Mais le besoin d'en faire des hommes qui auront du succès dans le monde, les pousse à les envoyer plus loin, à l'école de la ville. Là, l'oisiveté, le mensonge, l'hypocrisie et l'affaiblissement physique se développent avec une intensité encore plus grande. A l'école du district, on voit encore des visages sains, dans les lycées on en voit rarement, à l'université presque jamais. Les sciences qu'on enseigne dans l'école du district

sont encore moins applicables à la vie que celles de l'école de village. Ici, on commence par Alexandre de Macédoine, par la Guadeloupe et par les soi-disant explications des phénomènes de la nature qui ne donnent rien aux élèves sauf un orgueil nuisible et le mépris de leurs parents, en quoi les maîtres les soutiennent. Qui ne connaît de ces élèves pénétrés d'un profond mépris pour tout le peuple simple, illettré, pour avoir entendu dire à leur maître que la terre est ronde et que l'air est composé d'oxygène et d'azote!

Après l'école du district, cette mère sotte que raillent si bien les romanciers, souffre de nouveau et encore davantage à cause de son enfant qui est changé moralement et physiquement. Vient le lycée, avec les mêmes examens et la contrainte qui développe l'hypocrisie, la tromperie et l'oisiveté, et le fils du marchand ou du petit gentilhomme terrien qui ne sait ou trouver un ouvrier, un employé, apprend déjà par cœur la grammaire française, la grammaire latine, l'histoire de Luther et, dans une langue impropre à lui, il s'habitue à écrire des dissertations sur les avantages du gouvernement représentatif. Outre toute cette sagesse bonne à rien, il apprend déjà à faire des dettes, à arracher, par tromperie, de l'argent à ses parents, la débauche et autres sciences qui reçoivent leur développement définitif à l'université.

Au lycée nous le voyons déjà se détacher complè-

tement de sa maison. Les maîtres éclairés tâchent de le hausser au-dessus de son milieu ; dans ce but, on lui donne à lire Belinsky, Macaulay, Lews, etc., et non parce qu'il avait pour tout cela un penchant particulier, mais pour le développement général, comme ils disent. Et le lycéen, ayant acquis quelques conceptions vagues et les mots qui leur correspondent : progrès, liberté, libéralisme, naturalisme, développement historique, etc., regarde avec mépris son passé déjà loin de lui. Le but des maîtres est atteint, mais les parents, et surtout la mère, regardent avec un étonnement encore plus grand et avec encore plus de tristesse leur Vania fatigué, qui parle en une langue étrangère, pense avec un esprit étranger, fume des cigarettes, boit du vin, mais est satisfait et content de lui-même. « C'est fait, les autres sont pareils, pensent les parents, probablement qu'il le faut ainsi ». Et Vania est envoyé à l'université. Les parents n'osent pas avouer qu'ils se sont trompés.

A l'Université, comme je l'ai déjà dit, on ne voit que rarement des visages sains et frais et on ne voit personne qui regarde avec respect, même sans respect, mais tranquillement, le milieu d'où il sort et où il lui faudra vivre. Il le regarde avec du mépris, du dégoût et une commisération hautaine. Il regarde ainsi les hommes de son milieu, ses parents, et l'activité qui lui convient pour sa position sociale. Trois carrières seules se présentent à lui,

dans une auréole : savant, littérateur, fonctionnaire.

Parmi les matières enseignées à l'université, il n'y en a pas une qui soit applicable à la vie et on les enseigne toutes de la même façon qu'on apprend par cœur le psautier et la géographie d'Obodovsky. Je mets à part seulement les sciences expérimentales, chimie, physiologie, anatomie, même l'astronomie pour lesquelles on force les étudiants à travailler ; toutes les autres sciences : philosophie, histoire, droit, philologie s'apprennent seulement par cœur afin d'y répondre à l'examen, à l'examen de fin d'année ou à l'examen de sortie, c'est la même chose. Je vois d'ici le mépris hautain des professeurs qui liront ces lignes, ils ne daigneront pas s'en irriter ni descendre de la hauteur de leur majesté pour prouver au romancier qu'il ne comprend rien à cette œuvre importante et mystérieuse. Je le sais, mais je ne puis nullement, à cause de cela, changer les conclusions de la raison et de l'observation. Je ne puis nullement admettre avec messieurs les professeurs le mystère qu'on fait autour des études, indépendamment de la forme et du contenu des cours des professeurs. Je n'admets pas tout cela de même que je n'admets pas l'influence mystérieuse et inexplicquée de l'éducation classique sur laquelle on ne croit plus même nécessaire de discuter. Quel que soit le nombre de sages reconnus par tout le monde et d'hommes respectables par

leur caractère qui affirment que pour le développement de l'homme il est surtout utile d'apprendre la grammaire latine, les vers grecs et latins dans l'original, quand on peut les lire en traduction, je n'y crois pas, de même que je ne crois pas qu'il soit nécessaire au développement d'un homme de rester trois heures durant sur une jambe. Il faut le prouver non par l'expérience seule : par l'expérience seule on peut prouver tout ce qu'on veut. Le chantre prouve par l'expérience que le meilleur moyen d'apprendre à lire et à écrire, c'est de forcer d'apprendre par cœur les psaumes. Le cordonnier dit que le meilleur moyen d'apprendre son métier c'est d'obliger un garçon, pendant deux ans, à porter de l'eau, fendre du bois, etc. ; de cette façon vous prouverez tout ce qu'il vous plaira. Je dis tout cela à seule fin que les défenseurs de l'université ne me parlent pas de l'importance historique, de l'influence éducatrice mystérieuse, lien commun de toutes les institutions scolaires d'État, pour qu'ils ne me citent pas comme exemple les universités d'Oxford et de Heidelberg mais qu'ils me permettent de raisonner d'après le simple bon sens, et qu'ils raisonnent eux-mêmes.

Je sais seulement qu'arrivant à l'université à l'âge de seize à dix-huit ans, par le fait d'entrer à la faculté ou je suis inscrit, le cercle de mes connaissances est déjà définitivement et arbitrairement

borné. Je viens à un cours quelconque parmi ceux qui me sont prescrits et je suis obligé non seulement d'écouter tout ce que me dit le professeur, mais d'apprendre tout, sinon mot à mot, du moins phrase par phrase. Si je n'apprends pas tout cela, le professeur ne me donnera pas le certificat nécessaire, après l'examen de passage ou de fin d'études. Je ne parle pas des abus qui se répètent des centaines de fois : pour obtenir ce certificat je dois flatter les manies du professeur, être toujours assis au premier rang et écrire, ou avoir l'air craintif ou gai, adopter les mêmes opinions que le professeur, ou fréquenter exactement ses soirées (je n'invente pas, c'est l'opinion des étudiants de chaque université qu'on peut consulter.) En suivant les cours, je puis ne pas penser comme le professeur, je puis, fort des lectures relatives aux sujets dont je m'occupe, trouver que les cours des professeurs sont mauvais et, cependant, je dois les écouter ou au moins les apprendre.

Dans les universités il existe un dogme que les professeurs n'expriment pas : c'est le dogme de l'infailibilité papale du professeur. C'est que l'instruction des étudiants par les professeurs se fait comme chez tous les pontifes, mystérieusement et en exigeant l'admiration des étudiants pour le professeur. Aussitôt que le professeur est nommé, il commence son cours, et, qu'il soit sot par nature, qu'il le devienne davantage durant ses fonctions,

qu'il soit tout à fait en retard sur la science qu'il enseigne, qu'il soit indigne par son caractère, tant qu'il vivra il continuera de faire son cours et les étudiants n'auront aucun moyen d'exprimer leur satisfaction ou leur mécontentement. Ce n'est pas tout. Ce que dit le professeur reste un mystère pour tous, sauf pour les étudiants. Cela tient peut-être à mon ignorance, mais je ne connais pas de manuels composés avec les cours des professeurs. S'il y a des cours imprimés, c'est dans la proportion de un pour cent. Que signifie cela ? Le professeur enseigne une science dans un établissement supérieur, par exemple l'histoire du droit russe ou le droit civil ; donc, il faut supposer qu'il connaît cette science dans son développement supérieur. Alors il a su concentrer toutes les opinions diverses relatives à cette science ou choisir l'opinion la plus moderne et la prouver. Pourquoi donc nous prive-t-il tous, et avec nous toute l'Europe, des fruits de son savoir et les donne-t-il seulement aux étudiants qui l'écoutent ? Ne sait-il pas qu'il existe de très bons éditeurs qui paient cher les bons livres ? Qu'il existe peut-être des critiques littéraires qui apprécient les œuvres des écrivains et que, pour les étudiants, il serait beaucoup plus commode de lire son livre à la maison ou au lit que d'écrire son cours ?

Si la science se modifie et se développe d'année en année, alors, pourquoi ne pas donner chaque année un article complémentaire ? La littérature et

la société seraient très reconnaissantes. Pourquoi donc ne publient-ils pas leurs cours ?

Je désirerais expliquer cela par l'indifférence à l'endroit du succès littéraire mais, malheureusement, je vois que ces mêmes pontifes de la science ne se refusent pas d'imprimer un petit article politique, qui, parfois, n'a aucun rapport avec leur science. Je crains que le mystère de l'enseignement universitaire ne provienne de ce que, sur cent cours qui seraient imprimés, quatre-vingt-dix ne pourraient supporter même notre critique littéraire si peu développée. Pourquoi faut-il absolument faire son cours et ne pas mettre entre les mains des étudiants un bon livre, de soi ou d'un étranger, un, deux ou dix bons livres ?

Ce fait que le professeur de l'université doit absolument faire son cours tient au dogme de la pratique universitaire auquel je ne crois pas et dont il est impossible de prouver la nécessité.

« La transmission orale se grave mieux dans les esprits », me dira-t-on. Tout cela est inexact. Je connais plusieurs personnes, qui, comme moi, ne font pas une exception mais entrent dans la règle générale, qui ne comprennent rien à la transmission orale et ne comprennent bien qu'en lisant tranquillement un livre à la maison. La transmission verbale n'aurait d'importance que si les étudiants avaient le droit de discuter, si la conférence était une causerie et non une leçon. C'est seulement alors



que nous, le public, n'aurions pas le droit d'exiger des professeurs la publication des livres d'après lesquels, durant trente ans, ils instruisent nos enfants et nos frères. Tandis qu'avec l'ordre de choses actuel les cours ne sont qu'une coutume amusante qui n'a aucun sens et qui est surtout amusante par l'importance avec laquelle on la met en pratique.

Je ne cherche pas les moyens de réformer les Universités. Je ne dis pas qu'en donnant aux étudiants le droit de soulever des objections pendant les conférences on pourrait améliorer l'enseignement universitaire. Tels que je connais les professeurs et les élèves, il me semble qu'en ce cas les étudiants se conduiraient comme des écoliers, feraient les libéraux, et que les professeurs ne pourraient pas avec calme, sans faire montre d'autorité, mener la discussion, et le résultat serait encore pis. Mais selon moi, il n'en résulte point que les étudiants doivent être obligés de se taire et que les professeurs aient le droit de dire tout ce qu'ils veulent. Il en résulte seulement que l'organisation de l'université repose sur des bases mauvaises.

On comprend l'université comme une institution qui correspond à son nom et à son idée fondamentale — la réunion d'hommes dans un but d'instruction mutuelle. Telle université qui nous est inconnue existe en divers endroits de la Russie. Dans les universités elles-mêmes, dans les cercles des étudiants, plusieurs d'entre eux se réunissent,

lisent, causent et enfin décident de quelle façon il leur faut se réunir et causer entre eux. Voilà la vraie université. Et nos universités, malgré tous les racontars sur le soi-disant libéralisme de leur institution, sont des établissements qui ne se distinguent par rien de l'organisation des pensionnats de jeunes filles et du corps des cadets. De même que le corps des cadets prépare des officiers, l'école spéciale de droit, des fonctionnaires, de même l'université prépare des fonctionnaires et ce qu'on appelle chez nous les hommes à instruction universitaire. (Chacun sait que c'est un certain grade, presque une caste.) Les événements universitaires des derniers temps s'expliquent pour moi de la façon la plus simple : On a permis aux étudiants de porter des cols hauts et de ne pas boutonner leur tunique, on a voulu cesser de les punir pour absences aux cours et, à cause de cela, toute l'institution a failli crouler. Pour réparer la chose il n'y a qu'un moyen : de nouveau les mettre en cellule quand ils manqueront les cours et rétablir les uniformes. Ce serait encore mieux de suivre l'exemple des établissements anglais et de punir les étudiants pour l'insuccès et la mauvaise conduite et, principalement, de réduire le nombre des étudiants au strict nécessaire. Ce serait logique au moins et, ainsi constituée, l'université continuerait à nous donner des hommes comme ceux d'autrefois. Les universités en tant qu'établissements destinés à former

certains membres de la société, au sens étroit de haute bureaucratie, sont raisonnables; mais dès qu'on a voulu faire des universités des institutions pour instruire toute la société russe, il s'est trouvé qu'elles ne valaient rien. Je ne comprends pas du tout pourquoi, dans le corps des cadets, les uniformes et la discipline sont reconnus nécessaires et dans les universités, où l'enseignement est juste le même, — l'examen, la contrainte, un programme établi, l'absence du droit de désertier et de ne pas fréquenter les cours, — on parle toujours de liberté et l'on pense se passer des moyens en usage au corps des cadets.

Que l'exemple des universités allemandes ne nous gêne pas. Nous ne pouvons rien prendre aux Allemands. Pour eux chaque coutume, chaque loi est sacrée, et pour nous, heureusement ou malheureusement, c'est le contraire. Tout le malheur de l'instruction universitaire, et de l'instruction en général, provient principalement des hommes qui ne raisonnent pas mais qui se soumettent aux idées du siècle et supposent par là qu'on peut servir deux maîtres. Ce sont ces mêmes gens qui, aux idées que j'ai exprimées plus haut, répondent : « C'est vrai, l'époque où l'on battait les enfants à l'école, où on les forçait d'apprendre par cœur est passée depuis longtemps, mais avouez que parfois il est impossible de se passer de verges et de ne pas obliger les enfants à apprendre par cœur. Vous

avez raison, mais il ne faut pas arriver aux extrêmes, etc. »

Comme ces gens raisonnent bien, semble-t-il, et ce sont eux, précisément, qui sont devenus les ennemis de la vérité et de la liberté. Ils paraissent être d'accord avec vous, précisément pour accaparer votre idée et la déformer et la mutiler à leur guise. Ils ne sont pas du tout d'accord que la liberté est nécessaire, ils le disent seulement parce qu'ils ont peur de ne pas s'incliner devant l'idole de notre siècle. Ils sont semblables aux fonctionnaires qui flattent le gouverneur au pouvoir. Combien de milliers de fois je préfère mon ami, un prêtre, qui dit tout simplement qu'il n'y a pas à discuter et que, les hommes pouvant mourir malheureux s'ils ne sont pas instruits dans la religion, il est nécessaire de l'inculquer à l'enfant, de le sauver par n'importe quel moyen. Il dit que la contrainte est nécessaire, que l'étude est l'étude et non un amusement. Avec lui on peut raisonner, mais avec les messieurs qui servent en même temps le despotisme et la liberté, on ne peut le faire. Ce sont ces messieurs qui créent cet état particulier des universités qui existe maintenant et où une diplomatie quelconque est nécessaire, où, selon l'expression de Figaro : on ne sait qui est trompé et par qui. Les élèves trompent parents et professeurs ; les professeurs trompent parents, élèves et gouvernement, etc., dans toutes les com-

binaisons possibles. Et on nous dit qu'il en doit être ainsi. On nous dit : « Vous, les profanes, ne mettez pas votre nez dans nos affaires où il faut un art et un savoir particuliers. C'est le développement historique. » Et pourtant l'affaire est claire : les uns veulent enseigner, les autres veulent apprendre. Qu'ils enseignent comme ils savent, qu'ils apprennent tant qu'ils veulent.

Je me rappelle qu'au beau milieu de la discussion du projet de Kostomarov à propos des universités, je défendis ce projet devant un professeur. Avec quel sérieux, profond, inimitable, il m'a chuchoté confidentiellement : « Mais savez-vous ce que c'est que ce projet ? Ce n'est pas le projet d'une nouvelle université, mais le projet de l'anéantissement des universités. » Et il me regarda avec horreur. — « Eh bien, quoi ! ce serait très bien puisque *les universités sont mauvaises*, » répondis-je. Le professeur ne voulut pas discuter avec moi ; néanmoins il ne pouvait me prouver que les universités sont bonnes, pas plus que personne ne peut le prouver.

Tous sont des hommes, même les professeurs. Pas un seul ouvrier ne dira qu'il faut anéantir la fabrique où il trouve son morceau de pain, et non par calcul, mais instinctivement. Les messieurs qui se soucient de la grande liberté des universités sont semblables à l'homme qui élèverait dans la chambre un jeune rossignol et qui, s'étant convaincu que le rossignol a besoin de liberté, ouvri-

rait la cage, tâcherait de lui donner la liberté, tout en le retenant par une ficelle et qui, ensuite, s'étonnerait que le rossignol ne sorte pas avec la ficelle attachée à sa patte et se démiette seulement la patte, puis enfin crève.

Personne ne songea jamais à établir l'université en prenant pour base les besoins du peuple. Ce serait impossible parce que les besoins du peuple étaient et restent inconnus. Mais les universités ont été instituées et pour les besoins du gouvernement et pour ceux des classes supérieures, et c'est pour les universités qu'on établit maintenant toute l'échelle des institutions scolaires qui préparent l'accès de l'université mais n'ont rien de commun avec les besoins du peuple. Le gouvernement avait besoin de fonctionnaires, de médecins, de juristes, de professeurs, et pour préparer tous ces gens-là on a fondé des universités. Maintenant les classes supérieures ont besoin de libéraux d'un certain modèle et les universités les préparent. L'erreur c'est que le peuple n'a pas besoin de libéraux pareils. On dit ordinairement que les défauts des universités proviennent de ceux des établissements inférieurs. Moi, j'affirme le contraire. Les défauts des écoles de village, et surtout des écoles de district, proviennent principalement de ce que les desiderata des universités sont faux.

Regardons la vie pratique des universités. Des cinquante étudiants qui composent l'auditoire, dix

qui sont assis sur les deux premiers bancs ont des cahiers et écrivent. Parmi ces dix, six le font pour plaire aux professeurs, par un sentiment de servilité acquis par l'école et par le lycée. Quatre écrivent avec le désir très sincère de noter tout le cours, mais après la quatrième conférence ils l'abandonnent et c'est beaucoup si deux ou trois d'entre eux, c'est-à-dire un sur quinze ou sur vingt, inscrivent tout le cours. Il est très difficile de ne pas manquer une conférence. Dans les sciences mathématiques ou autres, si l'on manque une conférence, alors le lien est rompu. L'étudiant prend un manuel et, naturellement, une idée bien simple lui vient en tête : ne pas faire le travail inutile de la rédaction du cours quand on peut étudier la même matière d'après les manuels et les notes des autres. A la faculté des mathématiques comme à toute autre — chaque professeur doit le savoir — il n'y a pas un élève qui puisse suivre *toujours* les conclusions et les démonstrations du professeur, si claires et si convaincantes soient-elles. Très souvent, pour l'élève il arrive un moment d'obscurcissement ou de distraction, il doit demander : comment, pourquoi, qu'y avait-il auparavant? Le lien est rompu, et le professeur va plus loin. Le soin principal des étudiants (et je ne parle que des meilleurs), c'est de se procurer des notes ou des manuels avec lesquels ils puissent préparer leur examen. La majorité fréquente les cours soit parce qu'il n'y a rien à faire,

soit parce que c'est encore nouveau et pas encore ennuyeux, soit pour flatter les professeurs, et, dans des cas très rares, parce que c'est la mode, quand un des professeurs, — un pour cent, — est devenu populaire et que les étudiants jugent très bien posé de fréquenter ses cours. Presque toujours, au point de vue même des étudiants, les cours ne sont qu'une simple formalité, nécessaire seulement en vue des examens. La plupart des étudiants, pendant la durée des études ne s'occupent pas des cours mais de choses tout à fait étrangères au programme et définies par le cercle où ils se retrouvent. En général, on envisage les cours comme les soldats envisagent les exercices, et l'examen comme la revue, comme une triste nécessité. Le programme formé par le cercle, dans ces derniers temps, est très peu varié, puisque généralement c'est celui-ci : lecture et explication des anciens articles de Belinsky et des articles nouveaux de Tchérnichevsky, Antonovitch, Pisarev, etc. ; en outre lecture des livres récents qui ont un grand succès en Europe, sans aucun lien ni rapport avec l'objet des études : Lews, Buckle, etc. Mais l'occupation principale c'est la lecture et la copie des livres défendus, Feuerbach, Molechott, Büchner et surtout Herzen, Ogarev. On copie tout non d'après la qualité mais suivant le degré de prohibition de l'ouvrage. J'ai vu chez les étudiants des quantités de livres recopiés, beaucoup plus vo-



lumineux que ne le seraient tous les cours pendant quatre années, et parmi ces cahiers j'ai vu de gros cahiers remplis des poèmes pornographiques de Pouschkine et même des vers les plus prosaïques et les plus faibles de Ryléiev. Des causeries et réunions sur des sujets très variés et très importants, par exemple sur le rétablissement de l'indépendance de la Petite-Russie, sur le développement de la lecture et de l'écriture parmi le peuple, sur la nécessité de jouer en commun un tour au professeur ou à l'inspecteur, ce qu'on appelle exiger des explications, sur l'union des deux cercles aristocratique et plébéien, font aussi un objet d'occupation.

Tout cela parfois est ridicule, mais souvent très touchant, charmant et poétique comme le paraît généralement la jeunesse. Mais il importe que de telles occupations échoient au fils d'un petit gentilhomme terrien ou d'un marchand de la troisième guilde à qui le père donne de l'instruction dans l'espoir d'avoir un aide pour améliorer le petit domaine ou pour faire mieux et plus avantageusement le commerce. Dans les cercles d'étudiants, à propos des professeurs, les opinions suivantes font foi : l'un est tout à fait sot mais travailleur, un autre n'est pas au courant de la science bien que capable, un autre est malhonnête et n'est bienveillant que pour ceux qui remplissent telle et telle de ses exigences, un autre est la risée du genre humain : depuis dix ans il lit ses conférences écrites

en charabia ; enfin, heureuse est l'université où sur les cinquante professeurs un seul est respecté et aimé des étudiants.

Toutefois, quand il y avait des examens de passage, chaque année on se livrait sinon à l'étude d'une science, du moins, avant l'examen, on apprenait les cours par cœur. Maintenant cela ne se fait plus que deux fois : au passage de la deuxième année à la troisième et à la sortie de l'université. Le même sort qu'on jetait quatre fois pendant le cycle des études ne se présente plus maintenant que deux fois. L'existence des examens dans leurs conditions actuelles, — examens de passage ou de sortie, c'est la même chose — entraîne aussi l'existence des cours appris par cœur, la loterie, la disposition personnelle, l'abus du professeur, la tromperie de la part des étudiants. Je ne sais pas comment les fondateurs des universités ont fait leurs examens, mais comme le bon sens me le montre, comme je l'ai éprouvé plus d'une fois, et beaucoup en sont d'accord avec moi, les examens ne peuvent être la mesure du savoir, et ne peuvent que servir de terrain aux abus de la part des professeurs et aux tromperies grossières de la part des étudiants. Dans ma vie j'ai passé trois examens : la première année, le professeur d'histoire russe m'a fait refuser parce qu'il s'était querellé avec ma famille, et cependant je n'avais négligé aucune conférence et je

connaissais très bien l'histoire russe. En outre, le même professeur m'a donné la note 1 en allemand, et je savais l'allemand incomparablement mieux que tous les autres étudiants de notre cours. L'année suivante j'obtins la note 5 en histoire russe, parce que, ayant eu une discussion avec un de mes camarades pour décider qui de nous avait une meilleure mémoire, nous avons appris par cœur chacun une question et qu'à l'examen, j'ai tiré juste cette question. Je me souviens que c'était la biographie de Mazeppa. C'était en 1845. En 1848, j'ai passé l'examen de la licence à l'université de Pétersbourg. Je ne savais rien et j'ai commencé à me préparer une semaine avant l'examen, sans dormir de la nuit, et j'ai reçu toutes les notes suffisantes pour la licence de droit civil et criminel sans avoir étudié chaque sujet plus d'une semaine. Et je sais qu'en l'année 1862, les étudiants de quatrième année ont fabriqué de faux billets et qu'un professeur a donné à un étudiant la note 3 au lieu de 5 parce qu'il s'était permis de sourire. Le professeur lui fit cette remarque : C'est moi qui peux sourire et non vous. Et il lui mit *trois*.

J'espère que personne ne croira que les cas cités sont des exceptions. Quiconque connaît les universités sait que ces cas sont la règle et non l'exception et qu'il n'en peut être autrement. Et si quelqu'un en doute, nous pouvons citer des milliers de faits. Nous trouverons pour l'attester même des noms

connus au ministère de l'Instruction publique, comme cela eut lieu aux ministères de l'Intérieur et de la Justice. Ce qui s'est passé en 48 s'est reproduit en 62 et ce sera pareil en 72, tant que l'organisation restera la même.

La suppression des uniformes et des examens de passage n'aidera en rien à l'œuvre de la liberté : ce sont des pièces neuves sur les vieux habits qui ne font que déchirer le vieil habit. On ne met pas le vin nouveau dans une vieille outre. Je me flatte que même les défenseurs des universités diront : « Oui, c'est vrai, » ou peut-être : « Il y a une part de vérité, mais vous oubliez qu'il y a des étudiants qui suivent avec amour les cours et pour qui les examens ne sont pas du tout l'essentiel, et ce que vous oubliez surtout, c'est l'influence instructive des universités. » Non, je n'oublie ni l'un ni l'autre. A propos des étudiants qui travaillent d'eux-mêmes, je dirai que les universités, avec leur organisation, ne leur sont pas nécessaires. Ils ont besoin seulement d'aides, de bibliothèques, non de cours qu'ils doivent écouter, mais de causeries avec les professeurs. Mais il est douteux que même à cette minorité les universités donnent des connaissances conformes à leur milieu, si toutefois ils ne veulent être littérateurs et professeurs. Et le principal est que la majorité se soumet à cette influence qu'on appelle éducatrice et que moi j'appelle dépravatrice.

Quant à la deuxième objection relative à l'in-

fluence éducatrice des universités, elle appartient à la catégorie de celles qui sont basées sur la foi et avant tout doivent être prouvées. Qui a prouvé, et de quelle façon, que les universités ont cette mystérieuse influence éducatrice? Il n'y a pas communion avec les professeurs, alors il n'y a ni la confiance ni l'affection qui en dérivent. Dans la plupart des cas, il y a la crainte et la méfiance. Ce qu'ils ne peuvent apprendre par les livres, ils ne l'apprennent pas par les professeurs. Alors l'influence éducatrice réside en l'association de jeunes gens occupés du même objet? Sans doute, mais dans la plupart des cas ils ne sont pas du tout occupés de sciences, mais de préparer les examens, de tromper les professeurs, de faire du libéralisme et tout ce qui s'introduit ordinairement chez les hommes détachés de leur milieu, de leur famille, et liés ensemble artificiellement par l'esprit de camaraderie élevé en principe et exalté jusqu'à la satisfaction et la glorification de soi-même. Je ne parle pas des exceptions — des étudiants qui vivent dans leur famille, — ils sont moins soumis à l'influence éducatrice, c'est-à-dire pernicieuse de la société des étudiants. Je ne parle pas non plus de ces exceptions rares de gens voués à la science dès la jeunesse et qui, à cause d'un travail continu, ne se soumettent pas aussi complètement à cette influence. Et, en effet, les hommes se préparent à la vie, au travail. Chaque travail exige — outre l'ha-

bitude — l'ordre, la régularité et, principalement l'art de vivre et se bien conduire avec les autres.

Regardez comment un fils de paysan s'habitue à être maître de maison, le fils du sacristain, en lisant dans le chœur, à être chantre, le fils d'un éleveur kirghiz à être éleveur ; dès leur bas âge, ils se mettent en rapport direct avec la vie, la nature et les hommes. Dès la jeunesse ils apprennent en travaillant et garantis du côté matériel de la vie, c'est-à-dire sûrs du morceau de pain, du vêtement et du gîte. Et regardez un étudiant détaché de la maison, de la famille, abandonné dans une ville étrangère, remplie de tentations pour son âge, sans moyens d'existence (parce que les parents donnent de l'argent seulement pour le nécessaire et que cet argent est dépensé pour le plaisir), dans le cercle des camarades dont la société ne fait qu'augmenter ses défauts, sans guide, sans but, détaché du milieu ancien, sans s'incorporer au milieu nouveau. Voilà, à de rares exceptions, quelle est la situation des étudiants. De ce milieu sortent ou des fonctionnaires bons seulement pour le gouvernement, ou des professeurs-fonctionnaires, ou des littérateurs-fonctionnaires inutiles à la société, ou des hommes arrachés sans aucun but à leur ancien milieu, leur jeunesse gâtée et qui ne trouvent pas de place dans la vie, ce qu'on appelle chez nous les hommes à l'instruction universitaire, les hommes développés, c'est-à-dire des

libéraux irritables, maladifs. L'université est notre premier et principal établissement d'éducation. Elle s'approprie en premier lieu les droits d'éducation et la première, d'après les résultats qu'elle atteint, prouve l'illégitimité et l'impossibilité de l'éducation. Ce n'est qu'au point de vue social qu'on peut justifier les résultats de l'éducation universitaire. L'université prépare non des hommes dont l'humanité a besoin mais des hommes dont a besoin la société dépravée.

Le cours est terminé. Je suppose que mon élève imaginaire est le meilleur sous tous les rapports. Il arrive dans sa famille; tous, père, mère, parents, lui sont étrangers. Il n'a pas la même foi, il n'a pas leurs aspirations, il ne prie pas leur Dieu mais d'autres idoles. Le père et la mère sont déçus; souvent aussi le fils désire se confondre avec eux, dans la même famille, mais souvent il ne le peut déjà plus. Ce que je dis n'est pas une phrase ni une invention, je connais plusieurs étudiants qui, revenus sous le toit paternel, étaient blessés des croyances de leurs parents et qui, éloignés d'eux par leurs idées sur le mariage, l'honnêteté, le commerce, se séparaient de leur famille. Mais l'affaire est faite et les parents se consolent de l'idée que c'est le siècle qui veut cela, que l'instruction d'aujourd'hui est telle, qu'elle ne cadre pas avec leur milieu, mais que leur fils, de son côté, fera sa carrière, gagnera de quoi vivre, même les aidera et,

suivant ses idées, sera heureux. Malheureusement neuf fois sur dix les parents se trompent. Après avoir terminé ses études, l'étudiant ne sait que faire. Chose étrange! les connaissances qu'il a acquises ne sont nécessaires à personne et personne n'en donne rien. Leur seule application est dans la littérature et la pédagogie, c'est-à-dire dans la science de former de nouveaux jeunes gens inutiles pareils aux précédents. Chose étrange, en Russie l'instruction est très rare, alors elle devrait être très appréciée, mais en réalité, c'est le contraire qui a lieu. Nous avons besoin de mécaniciens et nous en avons très peu, nous faisons venir d'Europe des machines que nous payons très cher. Pourquoi donc les gens qui ont reçu l'instruction universitaire (en général, il y a chez nous peu de gens instruits) disent-ils qu'ils sont nécessaires, alors que non seulement nous ne les apprécions pas, mais qu'ils ne trouvent pas d'emploi? Pourquoi l'homme qui a fait son apprentissage chez un charpentier, un tailleur de pierre, un maçon, reçoit-il immédiatement et partout quinze ou seize roubles, s'il est ouvrier, et vingt-cinq roubles par mois s'il est contremaître, tandis que l'étudiant est très content s'il reçoit dix roubles (j'exclus les littérateurs et les fonctionnaires, je parle de ce que peut recevoir un étudiant dans son activité pratique)? Pourquoi les propriétaires terriens qui ont des terres à faire valoir paient-ils trois cents ou cinq



cents roubles à un paysan pour faire valoir leur propriété et ne paient-ils pas deux cents roubles à un étudiant es-sciences camérales ou naturelles? Pourquoi, au chemin de fer, les paysans contremaitres dirigent-ils des milliers d'ouvriers et pourquoi les étudiants ne le font-ils pas? Pourquoi l'étudiant, s'il reçoit une place bien appointée, la reçoit-il non pour le savoir acquis à l'Université mais pour les connaissances acquises ensuite? Pourquoi les étudiants en droit deviennent-ils officiers et les étudiants ès mathématiques et ès sciences, fonctionnaires? Pourquoi un laboureur, après avoir vécu toute l'année dans l'aisance, rapporte-t-il à la maison cinquante ou soixante roubles, tandis qu'un étudiant, après une année, laisse cent roubles de dettes? Pourquoi le peuple paie-t-il au maître d'école huit, neuf, dix roubles par mois, qu'il soit sacristain ou étudiant? Pourquoi un marchand ne prend-il pas pour employé un étudiant, pourquoi ne lui donne-t-il pas sa fille en mariage, pourquoi ne le reçoit-il pas chez lui alors qu'il fait tout cela pour un fils de paysans? C'est, me dira-t-on, parce que la société ne sait pas encore apprécier l'instruction, car le patron-étudiant ne trompera pas les ouvriers, ne les ruinera pas en prenant des arrhes; le marchand-étudiant ne vendra pas à faux poids; parce que les résultats ne sont pas si sensibles que ceux de la routine et de l'ignorance. C'est très possible, répondrai-je, bien que l'observation me

montre le contraire. Un étudiant, ou ne sait pas du tout faire les affaires ni honnêtement ni malhonnêtement, ou, s'il le sait, il ne les mène que conformément à sa nature, conformément à toute cette somme d'habitudes morales que la vie a élaborées en lui, indépendamment de l'école. Je connais autant d'étudiants honnêtes que d'hommes honnêtes des autres classes et réciproquement. Mais supposons même que l'instruction universitaire développe en l'homme le sentiment de l'équité et que, grâce à cela, les ignorants préfèrent les ignorants aux étudiants et les apprécient davantage; supposons qu'il en soit ainsi. Pourquoi alors nous, les gens instruits et aisés, les gentilshommes, les littérateurs, les professeurs, ne pouvons-nous employer les étudiants autre part qu'au service d'État? Je ne parle pas de ce service parce que les appointements qu'on reçoit ne sont point proportionnés au mérite et au savoir. Chacun sait qu'un étudiant, un officier en retraite, un propriétaire terrien ruiné, un étranger et les autres, aussitôt qu'ils ont besoin de gagner leur vie, viennent dans la capitale et, selon leurs protections et leurs exigences, reçoivent un emploi dans l'administration, et, en cas de refus, se jugent offensés. C'est pourquoi je ne parle pas des appointements qu'on reçoit au service, mais je demande pourquoi ce même professeur, qui a fait des cours aux étudiants, paie quinze roubles par mois au portier ou vingt roubles à un charpentier, et, à

un étudiant qui vient chez lui demander un emploi, il dit qu'il regrette beaucoup, qu'il ne peut pas lui procurer d'emploi, que peut-être il pourra faire des démarches chez un fonctionnaire, où il lui offrira dix roubles pour un emploi de copiste ou de correcteur, emploi où ne sont appliquées que les connaissances acquises dans les écoles inférieures : savoir lire et écrire ! Et il n'y a pas, il ne peut être d'emploi où soient applicables l'histoire du droit romain, la littérature grecque, le calcul intégral.

Ainsi, dans la plupart des cas, le fils qui revient de l'université chez son père ne justifie pas les espérances de ses parents et, afin de ne pas être un fardeau pour sa famille, il doit accepter un emploi où il est seulement nécessaire de savoir écrire : il devient le concurrent de tous les Russes qui savent lire et écrire. Le seul avantage qui reste c'est le grade universitaire et il vaut seulement dans le service où les protections et autres conditions ont une plus grande importance. Un autre avantage, c'est le libéralisme qui n'est applicable à rien. Il me semble que parmi le grand nombre de gens qui ont terminé leurs études universitaires, ceux qui occupent, en dehors des fonctions d'État, des emplois bien appointés sont rares. Des données statistiques exactes sur l'activité des étudiants qui ont terminé leurs études seraient très importantes pour la science de l'instruction, et je suis convaincu qu'elles prouveraient mathématiquement cette vérité que je

tâche d'expliquer d'après les suppositions et les données dont je dispose : que les hommes qui ont reçu l'instruction universitaire sont très peu nécessaires et dirigent leur activité principalement dans le domaine de la littérature et de la pédagogie, c'est-à-dire à la répétition du même cercle éternel de la formation de gens inutiles dans la vie.

Mais je n'ai pas prévu une objection ou plutôt une somme d'objections qui se présentent naturellement chez la majorité de mes lecteurs. Pourquoi cette instruction supérieure qui est si fertile en Europe serait-elle inapplicable chez nous ? Les sociétés européennes sont plus instruites que la société russe, pourquoi donc la société russe ne peut-elle suivre la voie qu'ont suivie les peuples européens ? Cette objection serait irréfutable s'il était prouvé :

1° Que la voie suivie par les peuples européens est la meilleure ;

2° Que toute l'humanité marche par la même voie ;

3° Que notre instruction peut être facilement greffée sur le peuple.

Tout l'Orient s'est instruit et s'instruit par une tout autre voie que le monde européen. S'il était prouvé qu'un jeune animal, — un loup ou un chien, — élevé à la viande est amené ainsi jusqu'à son complet développement, aurais-je le droit de conclure que je ne peux élever un jeune cheval

ou un lièvre autrement qu'avec de la viande ? Est-ce que, par ces expériences contradictoires, je pourrais conclure, en élevant un jeune ours, que la viande ou l'avoine lui est nécessaire ? L'expérience pourrait me montrer que l'une et l'autre lui sont nécessaires... Si même il me semble que l'élevage de la chair par la chair est plus naturel et que les expériences précédentes confirment ma supposition, je ne puis continuer à donner de la viande à un poulain s'il la rejette chaque fois et si son organisme ne s'assimile pas cette nourriture. Il en va de même avec l'instruction européenne transportée sur notre terrain dans sa forme et son contenu. Le peuple russe ne l'assimile pas et, en même temps, il doit exister une autre nourriture qui soutienne son organisme, car il vit... Cette nourriture ne nous semble pas convenable comme l'herbe aux carnivores, et cependant le processus historico-physiologique s'accomplit, et cette nourriture que nous n'admettons pas est assimilée par l'organisme du peuple et l'énorme animal croît et se fortifie.

En résumant tout ce qui a été dit, nous arrivons aux propositions suivantes :

1° L'instruction et l'éducation sont deux conceptions tout à fait différentes.

2° La culture est libre, c'est pour cela qu'elle est légitime et juste. L'éducation est forcée c'est pourquoi elle n'est ni légitime ni juste, elle ne peut

être justifiée par la raison et ainsi ne peut être l'objet de la pédagogie.

3° L'éducation, comme phénomène, prend ses origines : *a)* dans la famille, *b)* dans la religion; *c)* dans le gouvernement, *d)* dans la société.

4° Les bases familiales, religieuses et gouvernementales de l'éducation sont naturelles, elles ont pour elles la justification de la nécessité, mais l'éducation sociale n'a pas d'autre base que l'orgueil de la raison humaine, et c'est pourquoi elle donne les résultats les plus nuisibles : telles sont les universités et l'éducation universitaire.

C'est seulement maintenant, après avoir un peu expliqué notre opinion sur la culture et l'éducation et après avoir défini les limites de l'une et de l'autre, que nous pouvons répondre aux questions posées par M. Glebov dans la revue *L'Éducation* (1862. N° 5), questions qui se présentent naturellement dès qu'on étudie sérieusement l'œuvre de l'éducation.

1° *Que doit être l'école si elle ne doit s'immiscer dans l'œuvre de l'éducation?*

2° *Que signifie la non-immixtion de l'école dans l'éducation?*

3° *Est-il possible de séparer l'éducation de l'école, surtout de l'école primaire, quand l'élément éducateur s'introduit dans les jeunes esprits, même dans les écoles supérieures?*

(Nous avons déjà expliqué que l'organisation

des établissements scolaires supérieurs dans lesquels on introduit l'élément éducateur n'est nullement pour nous le modèle. Nous condamnons l'organisation des établissements scolaires supérieurs non seulement à l'égal de celle des établissements scolaires inférieurs, mais nous voyons en eux la source de tout le mal.)

Pour répondre aux questions posées, nous les déplacerons seulement :

1° Que signifie la non-immixtion de l'école dans l'œuvre de l'éducation ?

2° Une non-immixtion pareille est-elle possible ?

3° Que doit être l'école avec la non-immixtion dans l'œuvre de l'éducation ?

Pour éviter les malentendus; je dois d'abord expliquer ce que j'entends par le mot école que j'ai employé avec le même sens dans mon premier article. Par le mot école j'entends non la maison où l'on instruit, non les professeurs, non les élèves, non une certaine direction des études, mais j'entends sous ce mot, dans le sens le plus général, *l'influence consciente de celui qui instruit sur celui qu'il instruit*, c'est-à-dire une partie de la culture, de quelque manière que se manifeste cette activité : l'enseignement du règlement aux recrues, c'est une école ; les conférences, c'est une école ; l'enseignement à l'école mahométane, c'est une école ; l'installation d'un musée ouvert au public, c'est une école.

Je réponds à la première question : la non-immixtion de l'école dans l'œuvre de la culture, cela signifie la non immixtion de l'école dans la formation des croyances, des convictions, du caractère de celui qu'on instruit. Cette non-immixtion s'obtient en laissant à l'élève l'entière liberté d'accepter l'étude qui est conforme à ses exigences, de l'accepter tant qu'elle lui sera nécessaire et tant qu'il le voudra, et de s'en affranchir dès qu'elle ne lui sera plus nécessaire et qu'il ne le voudra plus. Les conférences publiques, les musées sont les meilleurs modèles des écoles sans immixtion dans l'œuvre de l'éducation. Les universités sont les modèles des écoles avec cette immixtion. Dans ces établissements les élèves sont liés par un certain cours, par le programme, par le choix de certaines sciences, par l'exigence des examens et, principalement, par les droits que comportent ces examens, ou, ce qui est encore plus juste, par la privation de certains droits dans le cas d'observance des conditions prescrites. (L'étudiant de quatrième année qui passe l'examen est sous la menace d'une punition des plus pénibles : la perte des dix ou douze années de travail au lycée et à l'université, et la privation des avantages en vue desquels il a supporté douze années de contrainte). Dans ces institutions tout est fait de telle façon que l'élève, sous la menace de punition, accepte cet élément éducateur et adopte les croyances, les convictions, le



caractère que désire le directeur de l'établissement. L'élément de contrainte de l'éducation, qui consiste dans le choix exclusif d'un certain groupe de sciences et la menace de punition, est aussi fort et évident pour un observateur sérieux que l'étaient les établissements avec punitions corporelles que ces observateurs superficiels opposent aux universités. Les conférences publiques dont le nombre croît sans cesse en Europe et en Amérique, non seulement n'enserment pas les élèves dans un certain cercle de connaissances, non seulement n'exigent pas l'attention sous la menace de punition, mais exigent des élèves certains sacrifices et prouvent par suite, contrairement aux premiers, la liberté complète du choix et des bases sur lesquelles elles sont édifiées.

Voilà ce que signifie l'immixtion et la non-immixtion de l'école dans l'éducation. Si l'on me dit qu'une pareille non-immixtion est possible pour les établissements supérieurs, pour les adultes, et impossible pour les établissements inférieurs et les enfants, parce que nous n'en voyons pas d'exemple — des conférences pour enfants, etc. — je répondrai que si, n'acceptant pas dans un sens trop étroit le mot école, nous l'acceptons dans la définition que nous en avons donnée, pour le degré inférieur du savoir et pour les âges les plus bas nous trouvons plusieurs influences qui instruisent librement sans l'immixtion dans l'édu-

cation et qui correspondent aux établissements supérieurs et aux conférences publiques. Tels sont l'enseignement de la lecture et de l'écriture par les camarades et les frères; les jeux d'enfants (nous avons l'intention d'écrire un article spécial sur l'influence éducatrice des jeux), les divers spectacles publics, les tableaux et les livres, les contes et les chansons, la diversité des occupations, et tels sont enfin les essais de l'école de Iasnaïa-Poliana.

La réponse à la première question donne en même temps la réponse à la deuxième : Une telle non-immixtion est-elle possible? On ne peut prouver théoriquement cette possibilité. La seule chose qui la puisse confirmer, c'est l'observation qui prouve que les hommes pas du tout éduqués, c'est-à-dire qui n'ont subi que l'influence de la libre éducation, les hommes du peuple, sont plus frais, plus forts, plus puissants, plus indépendants, plus justes, plus humains; et, principalement, plus utiles que les hommes éduqués par n'importe quels moyens. Mais cette proposition, pour plusieurs, demande peut-être à être prouvée? Pour cela il me faudrait écrire encore beaucoup. Je ne citerai qu'une seule preuve : Pourquoi la génération de ceux qu'on éduque ne s'améliore-t-elle pas zoologiquement? La race des animaux élevés s'améliore, la race des hommes éduqués périclité et s'affaiblit. Prenez au hasard une centaine d'enfants de quelques générations éduquées et une centaine

d'enfants du peuple non éduqués et observez-les sous n'importe quel rapport. Pour la force, l'esprit, l'habileté, la réceptivité des impressions, la moralité même et sous tous les rapports, vous serez frappé d'un grand avantage chez les enfants des générations non éduquées et l'avantage sera d'autant plus grand que l'âge sera moindre. Il est terrible de penser aux conclusions qu'on en peut tirer, mais c'est ainsi. Mais, à ceux dont l'expérience personnelle et le sentiment intérieur ne disent rien au profit de cette opinion on ne peut prouver définitivement cette possibilité de la non-immixtion dans les écoles inférieures que par l'étude consciencieuse des influences libres grâce auxquelles le peuple s'instruit, par la discussion complète de la question et par une longue série d'expériences.

3<sup>o</sup> Que doit être l'école avec la non-immixtion dans l'œuvre de l'éducation? L'école, comme nous l'avons dit plus haut, c'est l'influence consciente de celui qui instruit sur celui qu'il instruit. Comment doit-il agir pour ne pas dépasser les limites de l'instruction, c'est-à-dire la liberté? Je réponds : l'école ne doit avoir qu'un seul but : la transmission de diverses données scientifiques (INSTRUCTION), en tâchant de ne pas passer dans le domaine moral des convictions, des croyances et du caractère. Son but doit être un : la science, et non le résultat de son influence sur la personne

humaine. L'école ne doit pas essayer de prévoir les finalités de la science, mais en la transmettant, elle doit respecter la pleine liberté de son application. L'école ne doit regarder comme nécessaires ni une science ni une série de sciences mais elle doit transmettre les données qu'elle possède en laissant aux élèves le droit de les assimiler ou non. Le règlement et le programme de l'école doivent se baser non sur l'opinion théorique, non sur la conviction de la nécessité de telle ou telle science, mais sur la seule possibilité, c'est-à-dire sur le savoir des maîtres.

J'expliquerai cela par un exemple.

Je désire instituer un établissement scolaire. Je ne fais pas un programme basé sur les opinions théoriques et ce n'est pas d'après elles que je chercherai les maîtres : je proposerai à toutes les personnes qui se sentent une vocation pour communiquer leur savoir de faire les leçons ou les cours qu'elles pourront. Il va sans dire que c'est l'ancienne expérience qui nous guidera dans le choix de ces leçons, c'est-à-dire que nous n'enseignerons plus les sujets qu'on ne suit pas volontiers ; dans les villages russes nous n'enseignerons pas la langue espagnole, l'astrologie ou la géographie, de même que dans un village un marchand n'ouvrira pas une boutique d'instruments de chirurgie ou de crinolines. Nous pouvons prévoir la demande pour notre offre, mais notre juge définitif sera l'expé-

rience et nous ne nous croyons pas le droit d'ouvrir une boutique où nous vendrions du goudron avec l'obligation de prendre chez nous une livre d'ambre ou de pommade par dix livres de goudron. Nous ne nous occupons pas de l'usage que les consommateurs feront de nos marchandises, nous croyons qu'ils savent ce qui leur est bon, et que pour nous, il suffit de deviner leurs besoins et d'y répondre. Il est possible qu'il ne se trouve qu'un maître de zoologie, qu'un professeur d'histoire du moyen âge, un pour la religion et un pour l'art topographique. Si ces professeurs font leurs leçons d'une façon intéressante, elles seront utiles malgré leur insuffisance apparente et le hasard. Je ne crois pas en la possibilité du cycle harmonique des sciences théoriquement inventé, mais je crois que chaque science librement enseignée se conforme harmoniquement au cycle du savoir de chaque homme. On dira peut-être qu'avec un programme aussi aléatoire on peut introduire dans le cours des sciences inutiles et même nuisibles et qu'il sera impossible d'enseigner plusieurs sciences parce que les élèves ne seront pas suffisamment préparés. A cela, je répondrai :

1° Qu'il n'y a pas de sciences nuisibles et inutiles pour qui que ce soit, mais qu'il y a le bon sens et les besoins de l'élève qui, avec la liberté de l'étude, ne permettraient pas l'enseignement des sciences inutiles et nuisibles s'il y en avait de telles ;

2° Que seuls les mauvais professeurs ont besoin d'élèves préparés ; pour un bon professeur il est plus facile de commencer l'algèbre, la géométrie analytique avec un élève qui ne connaît pas l'arithmétique qu'avec un élève qui la connaît mal ; il est plus facile d'enseigner l'histoire du moyen âge aux élèves qui n'ont pas appris par cœur l'histoire ancienne. Je ne crois pas que le professeur qui enseigne à l'Université le calcul différentiel et intégral, ou l'histoire du droit civil russe, et qui ne peut enseigner à l'école primaire l'arithmétique ou l'histoire russe, soit un bon professeur. Je ne crois pas à l'utilité, au mérite et même à la possibilité d'un bon enseignement portant sur une seule partie de la science et, principalement, je suis convaincu que l'offre répondra toujours à une demande, qu'à chaque degré de la science, il y aura un nombre suffisant d'élèves et de professeurs.

Mais comment, me dira-t-on, celui qui instruit ne désirera-t-il pas prendre une certaine influence éducatrice ? Cette aspiration est la plus naturelle pendant la transmission du savoir de celui qui instruit à celui qui est instruit ; elle ne fait qu'apporter de l'énergie dans l'accomplissement du devoir, elle donne le degré d'entraînement nécessaire qu'il exige. Il est impossible de nier cette aspiration, et je n'y ai jamais pensé. Son existence me prouve encore davantage la nécessité de la liberté de l'enseignement. On ne peut pas défendre à un homme

qui aime et enseigne l'histoire de tâcher de transmettre à ses élèves ce qu'il pense et croit nécessaire pour le développement intellectuel d'un homme. On ne peut pas défendre, pendant l'étude des mathématiques ou des sciences naturelles, de transmettre les méthodes que le professeur croit les meilleures. Au contraire, cette prévision du but éducateur encourage le professeur. Mais l'élément éducateur de la science ne peut se transmettre par force. Je ne saurais attirer assez l'attention du lecteur sur cette circonstance. L'élément éducateur par excellence dans l'histoire, dans les mathématiques, ne se transmet que quand le professeur aime passionnément son sujet et le connaît bien. Dans ce cas seulement, cette passion se communique aux élèves et agit sur eux d'une façon éducatrice. Dans le cas contraire, c'est-à-dire quand, en certain lieu, il est décidé que telle ou telle science agit d'une façon éducatrice, et que les uns reçoivent la prescription d'enseigner et les autres d'apprendre, l'enseignement atteint des résultats tout à fait contraires, c'est-à-dire qu'il n'instruit pas scientifiquement mais qu'il détourne de la science. On dit que la science porte en soi l'élément éducateur (ERZIEHLIGES ÉLÉMENT). C'est à la fois vrai et faux, et en cette proposition se trouve le défaut essentiel de l'opinion paradoxale qui prévaut en matière d'éducation.

La science est la science et ne porte rien en soi,

et l'élément éducateur est dans l'enseignement des sciences, dans l'amour du professeur pour ce qu'il enseigne, dans ses rapports affectueux envers l'élève. *Si tu veux par la science élever l'élève, il faut aimer la science et la bien connaître, et les élèves t'aimeront toi et la science, et tu les élèveras. Mais si toi-même ne l'aimes pas, alors par quelque moyen que tu les forces d'apprendre, la science ne portera pas d'influence éducatrice.* Et ici, de nouveau, une commune mesure, une seule voie de salut, de nouveau la même liberté pour les élèves d'écouter ou non le professeur, d'accepter ou non son influence éducatrice, c'est-à-dire qu'eux seuls peuvent décider s'il connaît et s'il aime ce qu'il enseigne.

Alors que sera donc l'école avec la non-immixtion dans l'éducation ? Ce sera l'influence active la plus variée, la plus consciente d'un homme sur un autre dans le but de transmettre la science (INSTRUCTION), sans forcer l'élève ni directement par la force, ni diplomatiquement, à recevoir ce que nous voulons. L'école ne sera peut-être pas l'école comme nous la comprenons maintenant, avec des tables, des bancs, des chaises, ce sera peut-être un théâtre, une bibliothèque, un musée, une conférence ; le cycle des sciences, les programmes seront peut-être tout autres. (Je ne connais que mon expérience : l'école de Iasnaïa-Poliana avec la subdivision des études que j'ai décrite pendant un semestre scolaire, d'une part, sur les demandes des élèves et de leurs pa-



rents, d'autre part, à cause de l'insuffisance du savoir des professeurs, pendant ce semestre a changé complètement et a pris un autre aspect.)

« Mais que devons-nous faire ? N'y aura-t-il plus d'écoles dans la ville, pas de lycées, pas de chaires d'histoire du droit romain ? Que deviendra l'humanité ? » objecte-t-on. Oui, cela n'existera pas si les élèves n'en ont pas besoin et si nous ne pouvons le rendre intéressant. « Mais les enfants ne savent pas toujours ce qu'il leur faut, ils se trompent, etc. » Je n'entre pas dans une pareille discussion qui nous amènerait à la question : la nature humaine a-t-elle raison devant le jugement de l'homme ? etc. Je ne le sais pas et ne me place pas sur ce terrain. Je dis seulement que si nous ne pouvons savoir ce qu'il nous faut apprendre, alors ne m'empêchez pas d'apprendre par force aux enfants russes la langue française, la généalogie du moyen âge et l'art de voler. Je prouverai tout comme vous. « Alors il n'y aura pas de lycées, ni de latin ! Que ferons-nous donc ? » entends-je de nouveau.

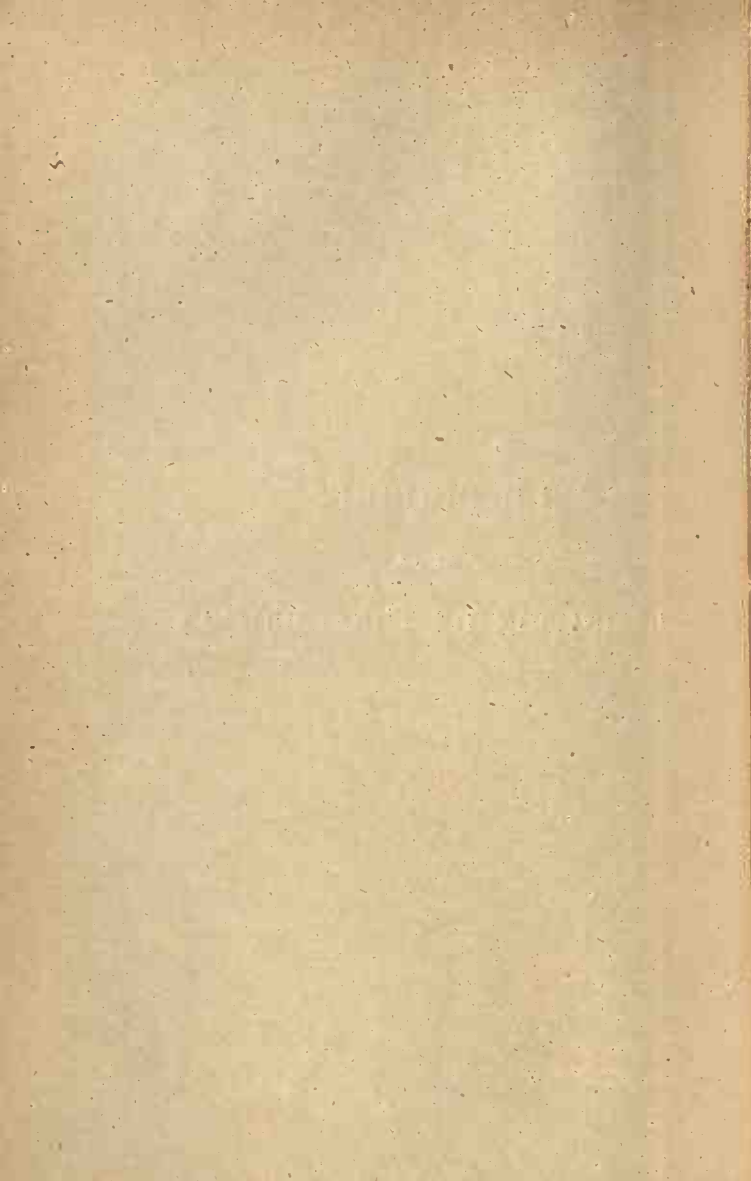
N'ayez pas peur, il y aura le latin et la rhétorique, ils existeront encore des centaines d'années du fait seul que la potion est achetée et qu'il faut la boire (comme disait un malade). C'est à peine si dans cent ans la pensée que j'exprime maintenant, peut-être d'une façon peu claire, malhabile, peu convaincante, deviendra un lieu commun. C'est à

peine si dans cent ans auront vécu les établissements existants : écoles, lycées, universités, cependant qu'apparaîtront les institutions qui se formeront librement et auront pour base la liberté de la génération à instruire.

LE PROGRÈS

ET LA

DÉFINITION DE L'INSTRUCTION



# LE PROGRÈS

ET LA

## DÉFINITION DE L'INSTRUCTION

---

RÉPONSE A M. MARKOV. (*Messenger russe*, 1862, n° 5.)

Les points principaux du désaccord entre M. Markov et nous au sujet de l'instruction sont formulés de la façon suivante :

« 1° Nous reconnaissons à une génération le droit de s'immiscer dans l'éducation de l'autre ;

2° Nous reconnaissons aux classes supérieures le droit de se mêler de l'instruction du peuple ;

3° Nous ne sommes pas d'accord sur la définition de l'instruction donnée dans *Iasnaïa-Poliiana* ;

4° Nous pensons que les écoles ne peuvent ni ne doivent s'écarter des conditions historiques ;

5° Nous pensons que les écoles contemporaines répondent beaucoup plus aux besoins actuels que les écoles du moyen âge ;

6° Nous croyons notre éducation utile et non nuisible ;

7° Nous pensons que la liberté complète de l'éducation, telle que la comprend le comte Tolstoï, est nuisible et impossible ;

8° Nous pensons enfin que l'organisation de l'école de Iasnaïa-Poliana est contraire aux convictions du directeur de la revue *Iasnaïa-Poliana*. »

Avant de répondre à ces divers points nous essayerons de rechercher la cause principale du désaccord entre notre opinion et celle de M. Markov qui a suscité la sympathie générale du public spécial, enseignant, et de l'autre.

La cause tient à des lacunes dans l'exposé de notre opinion ; nous tâcherons de les combler. La cause en est aussi dans l'inexactitude et l'insuffisance de compréhension de M. Markov et, en général, du public, à l'égard des propositions que nous tâchons d'expliquer. Il est évident que le désaccord provient des différentes manières de comprendre et, par suite, de définir l'instruction. M. Markov dit : « Nous ne sommes pas d'accord sur la définition de l'instruction telle que la donne *Iasnaïa-Poliana*. » Mais M. Markov ne contredit pas notre définition, il donne la sienne. La question principale est de savoir quelle définition, de la nôtre, ou de celle de M. Markov, est juste. Nous avons dit : *L'instruction, au sens le plus général, qui embrasse aussi l'éducation, est, selon nous, cette*

*activité de l'homme qui a pour base le besoin de l'égalité et la loi immuable du progrès de l'instruction*, et nous avouons que ces paroles, sur lesquelles M. Markhov attire particulièrement l'attention du lecteur, nécessitent, pour M. Markov et la majorité du public, des explications supplémentaires. Mais avant de donner ces explications, nous croyons nécessaire de faire un écart et d'expliquer pourquoi M. Markov, et en général le public, n'ont pas voulu comprendre cette explication et l'ont négligée.

Depuis Hégel et son fameux aphorisme : « Ce qui est historique est raisonnable, » dans les discussions écrites et verbales, surtout chez nous, un élément spirituel, très étrange, domine : c'est l'opinion historique. Vous dites, par exemple, que l'homme a le droit d'être libre, d'être jugé seulement d'après les lois que lui-même reconnaît justes, et l'opinion historique répond que l'histoire élabore un certain moment historique qui dirige la législation historique et un certain rapport historique du peuple envers cette législation. Vous dites que vous croyez en Dieu, l'opinion historique vous répond que l'histoire élabore certaines croyances religieuses et les rapports de l'humanité envers elles. Vous dites que *l'Illiade* est la plus grande œuvre épique, l'opinion historique vous répond que *l'Illiade* n'est que l'expression de la conscience historique d'un peuple à un certain moment historique.

Ainsi, non seulement l'opinion historique ne discute pas avec vous si la liberté est nécessaire à l'homme, si Dieu existe ou non, si l'*Illiade* est ou non une belle œuvre, non seulement elle ne fait rien pour atteindre la liberté que vous désirez pour vous convaincre de l'existence de Dieu ou de la beauté de l'*Illiade*, elle vous montre seulement la place qu'occupe dans l'histoire votre besoin intérieur : l'amour du vrai ou du beau. L'opinion historique ne fait que constater et elle ne constate pas par la voie de la conscience, mais par la voie des conclusions historiques. Dites que vous aimez ou croyez en quelque chose, l'opinion historique vous répond : aimez et croyez, votre amour et votre foi trouveront place dans notre opinion historique. Les siècles s'écouleront et on trouvera la place que vous occupez dans l'histoire, mais sachez d'avance que ce que vous aimez n'est pas absolument beau, que ce que vous croyez n'est pas absolument vrai.

Mais amusez-vous, mes enfants, votre amour et la foi trouveront leur place et leur emploi. Il suffit d'appliquer à n'importe quelle conception le mot d'histoire et cette conception perd son importance vitale réelle, elle n'a plus qu'une importance artificielle et stérile dans une contemplation historique artificielle.

M. Markov dit : « Le but final, c'est le résultat de la vie entière, c'est la conclusion définitive de l'ac-



tion des forces diverses. On ne peut le voir qu'à la fin et on n'a nul besoin de lui. Alors la pédagogie aussi a le droit de ne pas avoir de but final, a le droit d'aspirer à ces fins temporaires, particulières, qui ont de l'importance pour la vie. » (*Messenger russe*, n° 5, page 153). Selon lui il est inutile de chercher l'intérêt de la pédagogie. Il suffit de savoir que nous nous trouvons dans les conditions historiques et tout va bien.

M. Markov s'est approprié complètement l'opinion historique. Comme la majorité des penseurs russes de notre temps, il possède l'art d'ajouter la conception historique à chaque phénomène de la vie. Il sait dire beaucoup de choses savantes et spirituelles dans le sens historique, et pour chaque cas il possède couramment un calembour historique. Nous disions dans notre premier article que l'instruction a pour base le besoin de l'égalité et la loi du progrès. Cette proposition bien qu'exprimée sans preuves explique la cause du phénomène. On peut ne pas être de cet avis et exiger des preuves, mais seule l'opinion historique peut ne pas sentir la nécessité de la recherche des causes d'un phénomène tel que l'instruction. M. Markov dit : « Il est désirable que le lecteur s'arrête sur ces paroles avec une attention toute particulière. Elles me semblent tout simplement inutiles, c'est tiré par les cheveux, cela ne fait qu'obscurcir le sens des choses compréhensibles pour tout le monde. En

quoi, ici, le besoin de l'égalité, l'instinct, pourquoi ici tout ce *fatum*, la loi inconnue du mouvement qui ne permet pas une chose et ordonne de faire une autre? Qui l'a avoué ou prouvé? S'il faut nier, comme le fait le comte Tolstoï, l'influence éducatrice de la génération adulte sur la jeune, alors en quoi faut-il voir cette merveilleuse loi? La mère aime son enfant, elle veut satisfaire ses besoins et, consciemment, sans aucun besoin mystique, elle sent la nécessité de s'adapter à sa raison primitive, de lui parler le langage le plus simple. Non seulement elle n'aspire pas à l'égalité pour son enfant, ce qui serait antinaturel au plus haut degré, au contraire, intentionnellement, elle tâche de lui transmettre tout le superflu de son savoir. C'est dans cette transmission naturelle des acquisitions spirituelles d'une génération à l'autre que consiste le mouvement de l'instruction qui n'a besoin d'aucune nouvelle loi spéciale. Chaque siècle verse son tribut dans le tas commun et, plus nous vivons, plus grandit cette masse et plus nous nous haussons avec elle. Ce fait est banal tant il est connu et je ne vois aucune raison d'aspirer à ébranler une vérité si évidente logiquement et historiquement. »

Voilà le meilleur spécimen de l'opinion historique. Vous cherchez l'explication du phénomène le plus remarquable de la vie, vous supposez que vous avez trouvé la loi générale qui est la base du

phénomène, vous croyez que vous avez trouvé l'idéal auquel aspire l'humanité et le critérium de son activité, — on vous répond qu'il y a une masse qui augmente à chaque siècle et que c'est connu jusqu'à la banalité. Est-il bon que cette masse croisse? Pourquoi croit-elle? A ces questions point de réponse et l'on va jusqu'à s'étonner que nous cherchions à résoudre de pareilles questions.

Dans un autre passage, paraphrasant nos paroles, M. Markov dit : « Chaque génération empêche la nouvelle de se développer. Plus on va, plus il y a d'oppositions, pire c'est. On se dit : quel étrange progrès! Si, négligeant l'histoire, nous étions obligés de croire à la théorie de *Iasnaïa-Poliana*, il faudrait penser que le monde s'affaiblit de plus en plus à cause des résistances de milliers d'années et que sa mort n'est pas loin. » (Page 152.)

« Le bon progrès! » Non, il est très mauvais, c'est précisément de quoi j'ai parlé. Je ne suis pas un admirateur de la religion du progrès et sauf la foi rien ne prouve la nécessité du progrès. « Est-ce que le monde s'affaiblit de plus en plus? » C'est précisément ce que j'ai tâché de prouver avec cette différence que ce n'est pas toute l'humanité qui s'affaiblit mais cette partie qui est à la merci de l'activité de cette instruction que défend M. Markov.

Mais voici où l'opinion historique de M. Markov paraît dans toute sa splendeur :

« *Iasnaïa-Poliana* est gênée de ce fait que les

hommes, à diverses époques, enseignent différentes choses et diversement. Les scolastiques enseignaient une chose, Luther une autre ; Rousseau a sa méthode, Pestalozzi la sienne. Elle voit en cela l'impossibilité d'établir le critérium de la pédagogie, et il me semble qu'elle-même a désigné ce critérium nécessaire en citant les expériences précédentes. Le critérium c'est d'enseigner en se conformant aux besoins du temps. Ce critérium est simple et en parfait accord avec l'histoire et la logique. C'est précisément pour cela que Luther pouvait être le maître d'un siècle entier, que lui-même fut le créateur de son siècle, qu'il a pensé sa propre pensée et agi selon sa volonté. Autrement son immense influence serait impossible ou surnaturelle. S'il n'avait pas ressemblé à ses contemporains, il aurait disparu comme un phénomène incompréhensible, inutile, comme un étranger parmi le peuple dont il ne comprenait pas même le langage. »

« Il en va de même de Rousseau et de tout autre ».

« Rousseau a formulé, dans ses théories, la haine de son temps pour le formalisme et l'artificiel, la soif de son siècle pour les rapports simples et cordiaux. C'était la réaction inévitable de la vie de Versailles, et si Rousseau seul l'avait senti, le siècle du romantisme ne serait pas, il n'y aurait pas eu ces exigences universelles de transformation de l'humanité, la déclaration des droits de l'homme, les Charles Moore, etc. Reprocher à Luther et à Rous-

seau qu'en s'armant contre le frein historique ils imposèrent aux hommes leurs théories, c'est reprocher au siècle entier l'illogisme de ses tendances. On ne peut imposer à un siècle entier certaines théories. On ne peut se débarrasser des théories du siècle. Je ne comprends pas ce que le comte Tolstoï voudrait de la pédagogie. Il se soucie tout le temps du but final, du critérium. S'il n'y en a pas, alors, à notre avis, il n'en faut pas. Pourquoi donc ne se rappelle-t-il pas la vie de chaque individu à part, sa propre vie ? Il est probable qu'il ne connaît pas le but final de son existence ? Il ne connaît pas le critérium général, philosophique, de l'activité de toutes les périodes de sa vie. Et cependant il vit et agit, et il vit et agit seulement parce que, dans l'enfance, il avait un but et un critérium, que dans la jeunesse il en eut d'autres, que maintenant encore il en a de nouveaux, etc. Il a été probablement un gamin espiègle — on connaît bien leur critérium — puis un adolescent mystique, un poète libéral, un acteur pratique dans la vie. Chacun de ces états naturels de l'esprit le forçait d'envisager autrement le monde, d'attendre autre chose, de se guider par d'autres espoirs. Dans ces échanges incessants d'opinion consiste principalement la richesse du développement de l'humanité, soit expérimental, philosophique ou vital. Où le comte Tolstoï voit un défaut de l'humanité et de la pédagogie, leur contradiction, je vois la nécessité, la

logique et même la qualité. » (Pages 159-169, etc.)

Cela semble spirituel : quelle masse de renseignements, quelle opinion sûre et surtout historique ! On se trouve soi-même sur une cime quelconque, imaginaire, alors qu'au-dessous de soi, quelque part, agissent et Rousseau, et Schiller, et Luther, et la Révolution française. De la hauteur historique on approuve ou l'on blâme leurs actes, on les classe dans les cadres historiques. C'est peu encore : Chaque individu soumis aux lois historiques immuables que nous connaissons, fouille aussi quelque part là-bas, mais chez aucun il n'y a de but final et il n'en peut être parce qu'il n'y a qu'une opinion historique.

Mais ce n'est pas du tout ce que nous demandons : nous tâchons de trouver cette loi générale, spirituelle, sur quoi se guiderait, pour l'instruction, l'activité de l'humanité et qui, par suite, pourrait servir de critérium à la régularité de l'activité humaine dans la voie de l'instruction. Et l'opinion historique, à toutes nos tentatives, répond seulement que Rousseau et Luther étaient les produits de leur temps. Nous cherchons ce principe éternel qui s'exprime en eux et l'on nous parle de la forme sous laquelle ils s'expriment, on les divise en classes et en catégories. On nous dit que *le critérium est d'enseigner conformément aux exigences du temps*, et l'on dit que c'est très simple. Enseigner conformément aux dogmes de la religion chrétienne ou

mahométane, je comprends cela, mais enseigner conformément aux besoins du temps, je ne comprends absolument pas un seul mot de cette phrase. Quels sont ces besoins ? Qui les définira ? Où s'expriment-ils ? C'est peut-être amusant de raisonner tant bien que mal sur les conditions historiques dans lesquelles devra s'exprimer un futur Rousseau. Je comprends pourquoi Rousseau a dénoncé avec colère l'artificiel de la vie, mais je ne comprends absolument pas pourquoi Rousseau a paru et a exprimé de grandes vérités. Je n'ai point affaire à Rousseau et à son entourage, ce ne sont que les idées qu'il a exprimées qui m'occupent et ce n'est que par la pensée et non par des raisonnements sur sa place dans l'histoire que je puis contrôler et comprendre ses idées.

Mon but était d'exprimer et de définir le critérium de la pédagogie. L'opinion historique, ne me suivant pas dans cette voie, répond que Rousseau et Luther étaient à leur place (comme s'ils pouvaient n'y pas être), qu'il existe diverses écoles (comme si nous ne le savions pas), et que chacune apporte une parcelle à ce mystérieux agrégat historique. L'opinion historique peut fournir plusieurs discussions intéressantes quand il n'y a rien à faire, elle peut expliquer ce que tout le monde sait, mais elle ne peut dire un mot sur lequel on puisse tabler la réalité. Si elle se prononce elle ne dit qu'une phrase en ce genre : qu'il faut enseigner

conformément aux besoins du temps. Dites-nous donc quels sont ces besoins à Sizragne, à Genève, à Sir-Daria? Où peut-on trouver l'expression de ces besoins et *des besoins du temps*? De quel temps? Si l'on parle de l'opinion historique, alors dans le présent il n'y a qu'un moment historique. L'un prend pour les exigences du présent les exigences des années 1825, l'autre celles d'août 1862, d'autres tiennent pour les vraies exigences du temps celles du moyen âge. Je le répète, si la phrase : agir conformément aux exigences du temps, qui pour nous n'a aucun sens, si cette phrase est écrite intentionnellement, alors nous vous demandons de nous indiquer ces exigences.

Nous le disons franchement, de toute notre âme, nous désirons connaître ces besoins et nous ne les connaissons pas. Nous pourrions citer encore beaucoup d'exemples de l'opinion historique de M. Markov avec les renvois aux *Trivium* et *Quadrivium* de Cassiodore, de Thomas d'Aquin, de Shakespeare et Hamlet et autres conversations pareilles, intéressantes et agréables. Mais tous ces passages non plus ne répondent pas à nos questions, c'est pourquoi nous nous bornons à expliquer les causes de la faillite de l'opinion historique relativement aux questions philosophiques.

Cette cause est la suivante : les partisans de l'opinion historique ont supposé que l'idée abstraite, que pour railler ils aiment à nommer métaphy-



sique, est stérile dès que contraire aux conditions historiques, c'est-à-dire, plus simplement, aux opinions qui ont cours; que cette pensée est même inutile grâce à la découverte de la loi générale selon laquelle l'humanité avance même sans la participation de l'idée contraire aux convictions dominantes. Cette loi imaginaire de l'humanité s'appelle *le progrès*. Toute la cause, non seulement de notre désaccord avec M. Markov, mais aussi de la négligence complète dont nos arguments ont été l'objet, consiste en ce que M. Markov croit au progrès et que je n'ai pas cette foi.

Qu'est-ce donc que cette idée de progrès, que la foi dans le progrès?

La définition de l'idée maîtresse du progrès sera la suivante: « *L'humanité se modifie sans cesse, survit au passé en tenant de lui les travaux commencés et les traditions.* » Au sens figuré, ce changement des rapports humains, nous l'appelons le mouvement. Le changement passé, nous l'appelons *en arrière*, le changement futur, *en avant*. En général, au sens figuré, nous disons que l'humanité avance. Cette propriété, bien qu'exprimée peu clairement et au sens figuré, est indiscutable. Mais après cette propriété indiscutable, ceux qui ont foi dans le progrès et le développement historique en créent une autre, non prouvée: l'humanité, soi-disant, jouissait autrefois d'un bien-être moindre; plus nous regardons en arrière, moins il y avait de

bien-être, plus nous avançons, plus le bien-être grandit. On tire de là la conclusion qu'il suffit à l'activité fertile d'agir conformément aux conditions historiques et que, selon la loi du progrès, toute action historique mènera à l'augmentation du bien-être général, c'est-à-dire sera bonne ; que toute tentative en vue d'arrêter ou même de contrarier le mouvement historique est inutile. Cette conclusion est illégitime parce que la seconde proposition sur l'amélioration continue de l'humanité dans la voie du progrès n'est prouvée par rien et n'est pas juste.

Dans toute l'humanité, de temps immémorial, on constate le progrès, dit l'historien qui croit au progrès, et il tâche de prouver cette proposition en comparant, par exemple, l'Angleterre de 1685 à l'Angleterre actuelle. Mais si même on comparait la Russie, la France et l'Italie contemporaines avec la Rome antique, la Grèce, Carthage, si l'on pouvait prouver que le bien-être des peuples nouveaux est plus grand que celui des peuples anciens, je n'en serais pas moins frappé de ce phénomène incompréhensible. On tire une loi générale pour toute l'humanité de là comparaison d'une petite partie de l'humanité, en Europe, dans son passé et son présent. Le progrès est la loi générale de l'humanité, disent-ils, seulement cela ne s'applique pas à l'Asie, à l'Afrique, à l'Amérique, à l'Australie, c'est-à-dire pour un milliard d'hommes. Nous avons observé la