E. CHAUFFAT
Relieur
17, r. de l'Ecole, Genève

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

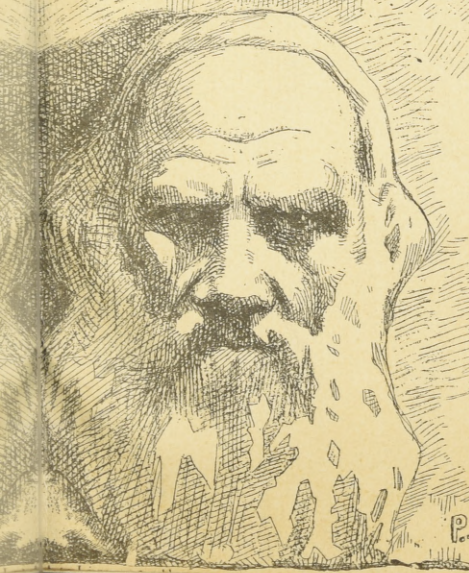
GE Biblioth. pub. et univ.
1061259459

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.

Le traducteur et l'éditeur déclarent réserver leurs droits de traduction et de reproduction pour tous les pays, y compris la Suède et la Norvège.

Cet ouvrage a été déposé au Ministère de l'Intérieur (section de la librairie en mai 1905.

Cette édition définitive des Œuvres Complètes du C^TE *LÉON TOLSTOÏ est traduite du russe par M. J.-W. Bienstock.*

Cette traduction littérale et intégrale est revisée 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^TE *LÉON TOLSTOÏ pris en 1862.*

ÉMILE COLIN — IMPRIMERIE DE LAGNY

P.-V. STOCK, Éditeur, PARIS

Cte Léon TOLSTOÏ

(1862)

ÉDITION LITTÉRALE ET INTÉGRALE
D'APRÈS LES MANUSCRITS ORIGINAUX

Cte LÉON TOLSTOÏ

ŒUVRES COMPLÈTES

XIII

ARTICLES PÉDAGOGIQUES.
LA REVUE « *IASNAÏA-POLIANA* »
1862

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

PARIS. — Ier ARR.
P.-V. STOCK, ÉDITEUR
155, RUE SAINT-HONORÉ, 155
DEVANT LE THÉATRE-FRANÇAIS
1905

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

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 Frédérick, 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 RUHE (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 ? Toujours, 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 pourquoi 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 gaîté 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 citadin. Ce n'est pas par hasard, mais intentionnellement que la nature a entouré l'agriculteur des conditions de l'agriculture, le citadin 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'amélio-

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 modernes. 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 journellement 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 presqu'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'amoindrit 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 savons 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 fausse, 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 forcé. 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'avançait 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 millième 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 fausse 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 enseignent, 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° La méthode des « lettres », des syllabes et de l'épellation et l'étude mnémonique d'un livre : Buchstabirmethode ;

2° La méthode des voyelles jointes à des consonnes qui ne se prononcent qu'avec elles.

3° 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 *e* 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 Fischbuch 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 cacheront 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 apprit très rapidement à lire et à écrire, et que par la nouvelle je connais des centaines de cas où, au contraire, l'élève apprit 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 *Anschauungsunterricht* uni à la lecture et l'écriture. C'est l'art de forcer les enfants à penser.

Mais voilà que l'*Anschauungsunterricht* 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*, *iiii*

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-az-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'adviendra-t-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, § 5 : 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 5 pour 100 de la population totale mais 12 à 15 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 instruise 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-*

tien 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 25 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 bicorne et l'épée. (Je n'omets 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'en tienne 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-ba;* 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 1er 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 inexistants 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° Recherche des mesures à prendre pour le développement de l'instruction publique actuelle avant l'organisation définitive de la commune rurale ;

2° 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.

II

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-

teurs, 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 découlerait 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 veuillent 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, ERZIEHLIGES 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 *Obrazovanïé* (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 reconnaîtrons 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 reconnaîtrai 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 reconnaîtrai 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° Dans la famille ;

2° Dans la religion ;

3° Dans l'Etat ;

4° 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 dévoient 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 Nikolaiev ; partout où ils voudront apparaître 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 richard 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 inexpliquée 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'infaillibilité 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 déserter 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 démette 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 Tchernichevsky, 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 Ryléïev. 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 avions 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 contremaîtres 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 tres importantes pour la science de l'instruction, et je suis convaincu qu'elles prouveraient mathématiquement cette vérité que je

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 immixion 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'inobservance 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 es observateurs superficiels opposent aux universités. Les conférences publiques dont le nombre croît sans cesse en Europe et en Amérique, non seulement n'enserrent 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 périclite 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° 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. Sont 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 age 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'accomplisement 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 ÉLEMENT). 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. (*Messager 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-Poliana ;*

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'*Iliade* est la plus grande œuvre épique, l'opinion historique vous répond que l'*Iliade* 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'*Iliade* 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'*Iliade*, 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. » (*Messager 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 croît-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 la 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

loi du progrès dans le grand-duché de Hohenzollern Sigmaringen qui a trois mille hommes, nous connaissons la Chine qui a deux cents millions d'hommes et qui nie toute notre théorie du progrès et nous ne doutons pas un moment que le progrès ne soit la loi générale de toute l'humanité et que nous qui croyons au progrès ayons raison, que ceux qui n'y croient pas aient tort, et, avec des canons et des fusils nous allons inculquer aux Chinois l'idée du progrès. Et cependant, le bon sens me dit que si la plus grande partie de l'humanité, tout ce qu'on appelle l'Orient, ne reconnaît pas la loi du progrès mais au contraire la nie, cette loi n'existe pas pour toute l'humanité, seule une partie de l'humanité a foi en elle. Moi, comme tous ceux qui sont affranchis de l'idée du progrès, je ne vois qu'une seule chose : que l'humanité vit, que les souvenirs du passé s'accumulent aussi bien qu'ils disparaissent, que les travaux du passé servent souvent de bases aux travaux du présent et souvent sont un obstacle pour eux, que le bien-être des hommes tantôt augmente dans un endroit, dans une couche et dans un sens, tantôt diminue, que, quelque désirable que ce soit, je ne puis trouver aucune loi générale dans la vie de l'humanité et que subordonner l'histoire à l'idée du progrès c'est aussi facile que de la soumettre à n'importe quelle idée ou fantaisie historique.

Je dirai plus :

Je ne vois aucune nécessité de rechercher les lois générales de l'histoire ; j'ajoute que c'est l'impossible. La loi générale éternelle est écrite en l'âme de chacun. La loi du progrès ou du perfectionnement est écrite dans l'âme de chaque homme et ce n'est que par erreur qu'elle est transportée dans l'histoire. En restant personnelle, cette loi est fertile et accessible à chacun, transportée dans l'histoire elle devient un bavardage oisif, vide, qui conduit à la justification de chaque insanité et du fatalisme. En général, le progrès, dans toute l'humanité, c'est un fait non prouvé et qui n'existe pour aucun des peuples d'Orient. C'est pourquoi il est aussi déraisonnable de dire que le progrès est la loi de l'humanité, que de dire que tous les hommes sont blonds sauf les bruns.

Mais peut-être n'avons-nous pas encore défini le progrès comme plusieurs le comprennent : nous tâchons de lui donner la définition la plus générale et la plus raisonnable. Le progrès est peut-être une loi découverte par les peuples européens, mais une loi si raisonnable que toute l'humanité doit s'y soumettre. Dans ce sens, le progrès c'est la voie où marche une certaine partie de l'humanité, voie qui, elle le reconnaît elle-même, la mène au bien-être. C'est ainsi que Buckle comprend le progrès de la civilisation des peuples européens, en introduisant dans cette conception générale du progrès le progrès social économique, le progrès des sciences,

des arts, des métiers, et surtout les inventions de la poudre, de l'imprimerie et des moyens de communication. Une telle définition du progrès est claire et compréhensible. Mais, malgré nous, se posent des questions, dont la première est celle-ci :

Qui a décidé que le progrès mène au bien-être?

Pour que j'y croie, il ne faut pas que ce soient les personnes exceptionnelles, appartenant aux classes d'exception — historiens, penseurs, journalistes — qui le reconnaissent, mais que toute la masse du peuple qui est soumise à l'effet du progrès reconnaisse que le progrès le mène au bien-être. Or nous voyons toujours la contradiction de ce fait. La deuxième question est la suivante : que faut-il regarder comme étant le bien-être? Est-ce l'amélioration des voies de communication, l'extension de l'imprimerie, l'éclairage des rues au gaz, l'augmentation des asiles pour les pauvres, etc., ou les richesses naturelles, les forêts, le gibier, le poisson, le grand développement physique, la pureté des mœurs, etc.? L'humanité vit à la fois par tant de divers côtés de son être qu'il est impossible de définir le degré de son bien-être à une certaine époque, et qu'un certain individu le définisse. L'un ne voit que les progrès de l'art, l'autre ceux de la vertu, l'autre celui des commodités matérielles, l'autre celui de la force physique, l'autre celui de l'ordre social, l'autre celui de la science, l'autre celui de l'amour de la liberté et de l'égalité, l'autre

celui de l'éclairage au gaz et des machines à coudre. Et l'homme qui envisage sans parti-pris tous les côtés de la vie de l'humanité trouvera toujours que le progrès d'un côté de la vie est contrebalancé par le retard d'un autre côté. Les hommes politiques les plus consciencieux qui ont crié au progrès de l'égalité et de la liberté ne se sont-ils pas convaincus et ne se convainquent-ils pas chaque jour que dans la Grèce et la Rome antique il y avait plus de liberté et d'égalité que dans l'Angleterre nouvelle avec les guerres chinoise et indienne, et dans la France nouvelle avec les deux Bonaparte et même dans la nouvelle Amérique avec la guerre acharnée pour le droit de l'esclavage ? Les hommes les plus consciencieux qui croient au progrès de l'art ne se sont-ils pas convaincus qu'en notre temps il n'y a pas de Phidias, de Raphaël, d'Homère ? Les progressistes économistes les plus hostiles ne se sont-ils pas convaincus qu'il est nécessaire de défendre aux travailleurs de produire des enfants afin qu'on puisse nourrir la population existante ? Ainsi, en répondant à deux questions que j'ai posées, je dis qu'on ne peut reconnaître que le progrès mène au bien-être :

1° Tant que tout le peuple qui subit les effets du progrès ne les trouvera pas bons et utiles ; or, actuellement, pour les neuf dixièmes de la population qu'on nomme classe ouvrière nous voyons toujours le contraire ;

2° Tant qu'il ne sera pas prouvé que le progrès mène à la perfection de tous les côtés de la vie humaine, ou que toutes ses influences prises ensemble ont des conséquences bonnes et utiles qui surpassent les conséquences mauvaises et inutiles. Le peuple, (c'est-à-dire la masse du peuple, les neuf-dixièmes de tous les hommes), est toujours très hostile au progrès et non seulement ne reconnaît pas son utilité mais a la conscience absolue du tort qu'il lui cause. Et quant aux conclusions historiques du genre de celles de Macaulay (celui même que cite M. Markov pour prouver les avantages de l'éducation anglaise), qui croit avoir embrassé toutes les faces de la vie humaine et, se basant sur cette étude, décide que le progrès fait plus de bien que de mal, nous n'y pouvons croire, car elles ne sont basées sur rien. Ces conclusions, pour chaque juge consciencieux et sans parti pris, contrairement au but de l'écrivain prouvent avec évidence que le progrès a fait au peuple plus de mal que de bien, c'est-à-dire a fait plus de mal que de bien à la grande majorité des hommes, sans parler de l'État. Je demande au lecteur sérieux de lire tout le troisième chapitre de la première partie de l'histoire de Macaulay. La conclusion est hardie et ferme, mais sur quoi est-elle fondée? Pour un homme sensé que n'étourdit pas la foi au progrès, c'est absolument incompréhensible. Les faits importants sont uniquement les suivants :

1° La population augmente et augmente de telle façon que la théorie de Malthus devient nécessaire ;

2° Il n'y avait pas de troupes, maintenant il y en a beaucoup, et c'est la même chose pour la flotte ;

3° Le nombre des petits propriétaires terriens a diminué ;

4° Les villes ont englobé la plus grande partie de la population ;

5° Le sol est déboisé ;

6° Le salaire a augmenté de moitié, les prix ont augmenté de même et les commodités de la vie sont devenues moindres ;

7° L'impôt sur les pauvres a décuplé ; les journaux sont devenus plus nombreux ; l'éclairage des rues est meilleur ; on bat moins les femmes et les enfants ; les dames anglaises écrivent sans fautes d'orthographe. Je demande au lecteur de lire ce troisième chapitre avec beaucoup d'attention et de se rappeler ce simple fait : que l'armée, une fois qu'elle est augmentée, ne peut être diminuée ; que les forêts séculaires une fois détruites ne peuvent être replantées ; que les populations dépravées par le confort ne peuvent retourner à la simplicité et à la modestie premières. Je demande au lecteur qui n'a pas la foi du progrès ou qui, momentanément, y renonce, de lire tout ce qui est écrit pour prouver que le progrès engendre le bien-être, et de se demander, mais en mettant la foi entièrement de côté : Existe-t-il des preuves que le progrès a fait

aux hommes plus de bien que de mal? Pour un homme sans parti pris il n'y a pas de pareilles preuves, et pour un homme de parti pris on peut travestir avec les faits historiques n'importe quel paradoxe, celui du progrès ou quelque autre que ce soit.

Quel phénomène étrange et incompréhensible! La loi générale de la marche en avant de l'humanité n'existe pas, comme nous le prouvent les peuples stationnaires d'Orient. Il est impossible de prouver que les peuples européens progressent toujours vers l'amélioration du bien-être, et personne ne l'a encore prouvé. Et enfin, chose plus remarquable, les neuf dixièmes de ce même peuple européen qui, soi-disant, se trouve en progrès, haïssent le progrès et tâchent par tous les moyens possibles de s'y opposer. Et nous reconnaissons le progrès de la civilisation comme un bien indiscutable! Ce phénomène nous semble incompréhensible, mais il s'explique pour nous si nous l'examinons sans prévention.

Une petite partie de la société croit seule au progrès, le propage et s'efforce de prouver ses bienfaits. L'autre partie, la plus grande, contredit le progrès et nie ses bienfaits. J'en conclus que pour la petite partie de la société le progrès est un bien, tandis que pour la grande partie c'est un mal. Je tire cette conclusion parce que tous les hommes, consciemment ou inconsciemment, aspirent au bien

et s'éloignent du mal. Cette conclusion tirée, je la contrôle par les faits. Quelle est cette petite partie qui croit au progrès? C'est celle qu'on appelle la société instruite, selon l'expression de Buckle, les classes oisives. Quelle est cette grande partie qui ne croit pas au progrès? C'est celle qu'on appelle le peuple, les classes travailleuses. Les intérêts de la société et du peuple sont toujours opposés. Plus une chose est avantageuse pour l'une, plus elle est désavantageuse pour l'autre. Pour le progrès ma proposition se confirme, et j'en conclus que le progrès est d'autant plus avantageux pour la société qu'il est désavantageux pour le peuple. En outre, cette conclusion m'explique parfaitement ce phénomène étrange que, malgré que le progrès ne soit pas la loi générale de l'humanité, qu'il ne conduise pas à l'amélioration du bien-être de toute l'humanité européenne, que les neuf dixièmes du peuple soient opposés au progrès, il continue d'être glorifié et se répand de plus en plus.

Ceux qui croient au progrès y croient franchement parce que cette religion est avantageuse pour eux, et c'est pourquoi ils la propagent avec opiniâtreté et cruauté. Involontairement je me rappelle la guerre chinoise pendant laquelle trois puissances, avec franchise et cruauté, par la poudre et les obus, introduisirent en Chine la foi au progrès.

Mais est-ce que je ne me trompe pas? Voyons en quoi le progrès peut recéler l'avantage de la société

et le désavantage du peuple. Ici, en parlant des faits, je sens la nécessité de laisser de côté l'Europe, et de ne parler que de la Russie que je connais très bien.

Qui, chez nous, est croyant, qui ne l'est pas ? Ceux qui croient au progrès sont : la noblesse éclairée, les commerçants et les fonctionnaires éclairés, les classes oisives selon l'expression de Buckle. Ceux qui ne croient pas au progrès, les ennemis du progrès sont : les artisans, les ouvriers de fabriques, les paysans, les agriculteurs, et, en général, les hommes occupés de travaux physiques, les classes travailleuses. Prenant en considération cette différence, nous trouvons que plus l'homme travaille, plus il est conservateur, que moins il travaille, plus il est progressiste. Il n'y a pas de progressistes plus convaincus que les adjudicataires, les écrivains, les gentilshommes, les étudiants, les fonctionnaires et les employés sans place. Il n'y a pas de moins progressistes que les paysans agriculteurs.

« L'homme accapare les forces de la nature ; la pensée vole d'un bout du monde à l'autre ; le temps est vaincu ! » Tout cela est très bien, très sentimental, mais voyons pour qui c'est avantageux. Nous parlons du progrès du télégraphe électrique. Il est évident que l'avantage de l'emploi du télégraphe n'est utile que pour la classe supérieure dite instruite ; et le peuple, les neuf dixièmes, entend seulement les vibrations des fils et n'est que

gêné par la sévère loi relative à la détérioration des lignes télégraphiques.

Par le fil vole cette pensée : la demande de tel ou tel objet de commerce a-t-elle augmenté et de combien faut-il, en conséquence, hausser le prix de cet objet ? Ou celle-ci, je suppose être une propriétaire russe résidant à Florence : « Grâce à Dieu, mes nerfs vont mieux, j'embrasse mon époux bien-aimé, et lui demande de m'envoyer au plus tôt quarante mille francs. » Sans faire la statistique détaillée des dépêches, on peut absolument convenir que toutes appartiennent à ce genre de correspondance dont j'ai cité les modèles. Mais un paysan de Iasnaïa-Poliana, de la province de Toula, ou n'importe quel autre paysan russe (il ne faut pas oublier que ces paysans forment la masse du peuple, à qui le progrès pense assurer le bien-être) n'a jamais envoyé ni reçu de télégramme, et, de longtemps encore, il n'en enverra pas et n'en recevra pas. Toutes les dépêches qui passent au-dessus de sa tête ne peuvent ajouter une once à son bien-être, parce que tout ce qu'il lui faut, il le tire de son champ, de son bois, et il est également indifférent au bon marché ou à la cherté du sucre ou du coton, au renversement du roi Othon, aux discours prononcés par Palmerston et Napoléon III, aux sentiments de la dame qui écrit de Florence. Toutes ces idées qui, avec la rapidité de la foudre, parcourent le monde, n'augmentent pas la productivité de son champ,

n'affaiblissent pas la surveillance, dans les forêts des propriétaires et du Trésor, n'apportent aucun stimulant au travail pour lui et sa famille, ne lui donnent pas un seul ouvrier de plus. Toutes ces grandes idées ne peuvent que diminuer son bien-être, et non l'affermir ou l'améliorer, et elles ne peuvent l'intéresser que d'une façon négative. Et quant à ceux qui ont le culte du progrès, les fils télégraphiques leur ont rapporté et leur rapportent d'énormes avantages.

Je ne discute pas les avantages, je tâche seulement de prouver qu'il ne faut pas penser ni essayer de convaincre les autres que ce qui est avantageux pour moi l'est pour tout le monde. Il faut le prouver ou au moins attendre que tous les hommes reconnaissent pour le bien ce qui est avantageux pour nous. Mais nous ne le voyons pas absolument dans ce qu'on appelle l'asservissement du temps et de l'espace par l'électricité. Nous voyons, au contraire, que les partisans du progrès, sous ce rapport, discutent tout à fait comme les vieux propriétaires qui affirment que pour les paysans, pour l'État et pour toute l'humanité, il n'y a rien de plus avantageux que le servage et la corvée. La différence est seulement en ceci, que la religion des propriétaires est vieille et démodée, tandis que la religion du progrès est encore fraîche et dominante.

L'imprimerie est un autre sujet favori des pro-

gressistes ; son extension, et, grâce à cela, celle de la lecture et de l'écriture est toujours considérée comme un bien indiscutable pour tous les peuples. Pourquoi cela ? L'imprimerie, la littérature et ce que nous appelons le progrès sont des superstitions de la religion du progrès et c'est pourquoi, dans cette affaire, je prie le lecteur de mettre franchement toute religion de côté, et de se demander loyalement pourquoi il en est ainsi et pourquoi cette *instruction* que nous, la minorité, considérons pour nous comme le bien, et par suite cette imprimerie et cet art de lire et d'écrire que nous désirons répandre, pourquoi seront-ils aussi un bien pour la majorité, pour le peuple ? Nous avons déjà dit, dans plusieurs articles, pourquoi l'instruction que nous possédons, par son essence, ne peut être un bien pour le peuple. Maintenant, nous parlerons exclusivement de l'imprimerie. Il est évident pour moi que la multiplicité des revues et des livres, les progrès continus et énormes de l'imprimerie sont avantageux pour les écrivains, les directeurs de revues, les éditeurs, les correcteurs et les imprimeurs. Des sommes considérables, par des voies indirectes, sont passées du peuple aux mains de ces gens. L'imprimerie est si avantageuse pour eux que, pour augmenter le nombre des lecteurs, on invente tous les moyens possibles : des vers, des nouvelles, des scandales, des potins, des polémiques, des cadeaux, des

primes, des sociétés de propagation de la lecture et de l'écriture, la diffusion des livres, des écoles pour augmenter le nombre des lettrés. Aucun travail ne se rémunère aussi facilement que le travail littéraire. Aucun taux n'est si élevé. Le nombre des ouvrages littéraires croît chaque jour. La faiblesse et la nullité de la littérature augmentent avec la multiplicité de ses produits.

« Mais si le nombre des livres et des revues augmente, si la littérature est si bien payée, alors elle est nécessaire », me diront les gens naïfs. « Alors les monopoles sont nécessaires puisqu'ils rapportent beaucoup ? » répondrai-je. Le succès de la littérature démontrerait la satisfaction des besoins du peuple si seulement tout le peuple y contribuait, mais cela n'est pas, de même que cela n'était pas au temps des monopoles. La littérature, comme les monopoles, n'est qu'une exploitation habile, avantageuse seulement pour ses participants et désavantageuse pour le peuple. Il y a *Le Contemporain*, *La Parole contemporaine*, *Les Annales contemporaines ;* il y a *La Parole russe*, *Le Monde russe*, *Le Messager russe*, *Le Temps* ; il y a *Notre Temps ;* il y a *l'Aigle*, *l'Étoile*, *La Guirlande*, *Le Lettré*, *Les Lectures populaires*, *La Lecture du Peuple ;* il y a de certaines *paroles* en de certaines combinaisons comme titres de revues et de journaux, et toutes ces revues croient fermement *qu'elles propagent* des idées et des opinions quelconques. Il y a des œuvres de

Pouschkine, de Gogol, de Tourgueneff, de Derjavine, et toutes ces revues et ces œuvres, malgré de longues années d'existence, sont inconnues du peuple, ne lui sont pas nécessaires et ne lui rapportent absolument rien. J'ai déjà parlé des expériences que je tentai pour faire pénétrer dans le peuple notre littérature. Je me suis convaincu, — de quoi chacun peut se convaincre, — que pour qu'un Russe se complaise à la lecture de *Boris Godounov* de Pouschkine ou à l'histoire de Solovief, il doit cesser d'être ce qu'il est, c'est-à-dire l'homme indépendant qui satisfait à tous ses besoins humains.

Notre littérature ne pénètre pas et ne pénétrera pas dans le peuple. J'espère que ceux qui connaissent le peuple et la littérature n'en douteront pas. Quel bien reçoit donc le peuple de la littérature ? Jusqu'ici le peuple n'a pas de bibles et de psautiers à bon marché et les autres livres qu'il a entre les mains lui montrent seulement la stupidité et la nullité de leurs auteurs. Son argent et son travail se dépensent tandis que les avantages de l'imprimerie pour le peuple, — et cependant elle est déjà assez vieille, — ne nous apparaissent nullement. Le peuple n'apprend pas et n'a pas appris dans les livres ni à labourer, ni à préparer le *kvass*, ni à tresser les *lapti*, ni à couper le bois, ni à chanter des chansons, ni même à prier. Tout homme sincère, que ne hante pas la foi au progrès, avouera que le peuple n'a tiré aucun avantage de l'imprimerie, tandis

que ses désavantages sont sensibles pour plusieurs.

M. Dalle, l'observateur consciencieux, a publié ses observations sur l'influence de l'imprimerie sur le peuple. Il a déclaré que l'imprimerie déprave les gens du peuple. Tous les fervents du progrès clamèrent contre l'observateur : on décida que l'art de la lecture et de l'écriture est nuisible quand il est l'exception et que son mauvais côté disparaîtra quand il deviendra général.

Cette supposition est peut-être spirituelle, mais ce n'est qu'une supposition. Et le fait reste le fait que mes propres observations confirment et que confirment tous les hommes qui ont des rapports directs avec le peuple, avec les marchands, les bourgeois, les policiers, les prêtres et même les paysans. Mais on me dira peut-être, en reconnaissant la justesse de mes raisons, que le progrès de l'imprimerie, sans apporter d'avantages directs au peuple, contribue à son bien-être parce qu'il adoucit les mœurs de la société, que la solution de la question du servage, par exemple, n'est que l'effet du progrès de l'imprimerie. A cela je répondrai que l'adoucissement des mœurs de la société est encore à prouver, que moi, personnellement, ne le vois pas et ne trouve pas obligatoire d'y croire sur parole. Je ne trouve pas, par exemple, que les rapports de l'industriel envers l'ouvrier soient plus humains que ceux du propriétaire terrien envers son serf. Mais c'est mon opinion personnelle qui ne

peut servir de preuve. Le principal que j'aie à dire contre un pareil argument c'est qu'en prenant, par exemple, l'émancipation, je ne vois pas que l'imprimerie ait aidé à sa solution progressive. Si le gouvernement n'avait dit en cette affaire le mot décisif, alors l'imprimerie, sans doute, la résoudrait tout à fait autrement. Nous aurions vu la plupart des organes exiger la libération sans la terre et citer des raisons paraissant solides, spirituelles ou sarcastiques. Le progrès de l'imprimerie, comme le progrès de la télégraphie électrique, c'est le monopole d'une certaine classe de la société, avantageux seulement pour les gens de cette classe qui, sous le mot progrès, comprennent leurs avantages personnels, si bien que, grâce à cela, le progrès est toujours opposé à l'avantage du peuple. J'ai du plaisir à lire des livres, des revues, par oisiveté ; je m'intéresse même à Othon roi de Grèce, j'ai du plaisir à écrire ou éditer un article et à recevoir pour cela et de l'argent et de la notoriété ; il m'est agréable de recevoir par télégramme des nouvelles de la santé de ma sœur et de connaître exactement quel prix je dois attendre de mon blé. Dans tous ces cas il n'y a rien de fâcheux au plaisir que j'en éprouve et à mon désir que les commodités de ce plaisir augmentent.

Mais il serait tout à fait inexact de penser que nos plaisirs concordent avec l'augmentation du bien-être de toute l'humanité. Il est aussi injuste

de penser cela que de penser, comme un monopoleur ou un propriétaire terrien, qu'en recevant sans travail un gros revenu il rend heureuse l'humanité parce qu'il encourage l'art et, par son luxe, donne du travail à plusieurs hommes. Je prie le lecteur de remarquer qu'Homère, Socrate, Aristote, les contes et les chansons allemandes et les poèmes russes n'ont pas eu besoin de l'imprimerie pour rester éternels.

Et la vapeur, et les chemins de fer, et les fameux bateaux à vapeur, les locomotives et, en général, les machines ! — nous ne parlons pas de ce que peuvent être dans l'avenir les résultats de ces inventions selon les diverses théories de l'économie politique, contradictoires l'une à l'autre, mais nous examinons tout simplement les avantages qu'a apportés la vapeur à la masse du peuple. Je vois un paysan de Toula que je connais très bien et qui n'a point besoin d'aller et retour rapide de Toula à Moscou ou sur le Rhin, ou à Paris ; la possibilité d'un voyage aussi rapide n'ajoute rien à son bien-être. Il satisfait à tous ses besoins par son propre travail, et depuis la nourriture jusqu'au vêtement, il fait tout par lui-même, l'argent ne représente pour lui aucune richesse. Cela est vrai à un tel point que quand il a de l'argent il le cache dans le sol et n'en trouve pas l'emploi. C'est pourquoi il reste indifférent à la grande facilité de se procurer des objets manufacturés, que donne le chemin de fer. Il n'a besoin ni

de tricot, ni de soie, ni de montre, ni de vin français, ni de sardines. Tout ce qu'il lui faut et tout ce qui, à ses yeux, fait la richesse et améliore son bien-être, il l'acquiert par son travail sur sa propre terre.

Macaulay dit que la meilleure mesure du bien-être du peuple ouvrier c'est le salaire. Faut-il que nous, Russes, nous ayons si peu le désir de savoir et que nous connaissions si peu la situation de notre peuple pour répéter une proposition si insensée et si fausse ? N'est-il pas évident pour chaque Russe que le salaire est un hasard pour le paysan russe, un luxe sur lequel on ne peut rien fonder ? Tout le peuple, tous les Russes sans exception, considèrent indiscutablement comme riche un paysan des steppes qui a un dépôt de vieux blé dans sa grange et n'a jamais eu de salaire, et ils considèrent comme pauvre un paysan des environs de Moscou, en chemise d'indienne, qui reçoit toujours un salaire assez élevé. Non seulement il est impossible, en Russie, de définir la richesse par le salaire, mais on peut affirmer qu'en Russie le salaire est l'indice de la diminution de la richesse et du bien-être. Cette règle, nous les Russes qui étudions notre peuple, nous pouvons la contrôler dans toute la Russie, et c'est pourquoi, sans discuter la richesse des États et celle de toute l'Europe, nous pouvons et devons dire que pour la Russie, c'est-à-dire pour la grande majorité du peuple russe, non seulement le salaire

ne donne pas la mesure du bien-être, mais que l'apparition du salaire indique à elle seule la disparition du bien-être du peuple. Il est évident qu'il nous faut chercher d'autres bases que celles qui existent en Europe, et cependant l'économie politique européenne veut nous prescrire ses lois. Pour la plus grande partie du peuple russe, l'argent ne fait pas la richesse et la diminution du prix des objets fabriqués n'augmente pas le bien-être. Ainsi donc, les chemins de fer n'apportent à la grande majorité de la population aucun avantage. (Je prie de remarquer que je parle des avantages selon la conception du peuple lui-même et non de ces avantages que le progrès de la civilisation veut imposer par force.)

Selon le peuple russe l'augmentation du bien-être consiste dans l'augmentation des forces de la terre, de l'élevage du bétail, de la quantité de blé et, grâce à cela, dans la diminution de son prix, (veuillez remarquer que pas un seul paysan ne se plaint du bon marché du blé ; seuls les politico-économistes européens le consolent en disant que le blé sera cher et qu'alors il lui sera facile d'acheter des objets manufacturés, lui qui n'en veut pas), dans l'augmentation des forces ouvrières, (jamais un paysan ne se plaint qu'il y a trop de gens dans son village), dans l'augmentation des forêts et des pâturages, dans l'absence des plaisirs de la ville. Parmi ces biens, quels sont ceux que les chemins de fer apportent

aux paysans ? Par eux les plaisirs augmentent, les forêts se détruisent, les ouvriers chôment, le prix du blé hausse. Peut-être me suis-je trompé en parlant des causes pour lesquelles le peuple est toujours malveillant envers les chemins de fer, peut-être en ai-je omis quelques-unes, mais le fait indiscutable de la mauvaise disposition d'esprit du peuple envers les chemins de fer existe dans toute sa force. Le peuple se réconciliera avec les chemins de fer dans la mesure où il en profitera. Le vrai peuple, c'est-à-dire le peuple qui travaille et vit du produit de ses travaux, le peuple par excellence, l'agriculteur, les neuf-dixièmes de tout le peuple sans qui aucun progrès ne serait possible, est toujours hostile aux chemins de fer. Ainsi, ceux qui croient au progrès, une petite partie de la société, disent que les chemins de fer sont l'indice de l'augmentation du bien-être du peuple ; la plus grande partie de la population dit que c'est la preuve de sa diminution.

Nous pourrions contrôler et expliquer dans chaque manifestation du progrès cette opposition que lui fait le peuple, mais nous nous bornerons aux exemples cités et nous tâcherons de répondre à la question qui se pose naturellement : Faut-il croire à cette opposition du peuple ? On nous objectera : « Vous dites que les paysans cultivateurs qui passent toute leur vie vêtus de bure dans l'isba ou derrière la charrue, qui se fabriquent eux-mêmes

des *lapti* d'écorce tressée et se tissent des chemises, qui n'ont jamais lu un seul livre, qui changent de chemise tous les quinze jours et l'ôtent pleine d'insectes, qui connaissent le temps d'après le soleil et le chant du coq, et n'ont pas d'autres besoins que de fournir un travail de cheval, de dormir, de manger et de s'enivrer, vous dites que ces paysans sont mécontents des chemins de fer? Ce ne sont pas des hommes mais des animaux, penseront et diront les progressistes, c'est pourquoi nous nous croyons le droit de ne pas tenir compte de leur opinion et de faire pour eux ce que nous trouverons bon pour nous. » Si cette opinion n'est pas exprimée, elle est toujours au fond des discussions des progressistes. Mais je crois que ces hommes qu'on traite de sauvages, et des générations entières de ces sauvages, sont juste les mêmes hommes et la même humanité que les Palmerston, les Othon, les Bonaparte ; je crois que des générations d'ouvriers portent en elles juste les mêmes qualités humaines, — et surtout celle de chercher le mieux, comme le poisson cherche la profondeur, — que les générations des lords, des barons, des professeurs, des banquiers, etc. Dans cette idée je suis encore affermi par ma conviction personnelle — évidemment c'est peu — qui consiste en ce que, chez la majorité des générations ouvrières, il y a plus de force et plus de conscience de la vérité et du bien que chez celles des barons, des

banquiers, des professeurs, etc. Une simple observation me confirme encore dans cette idée : l'ouvrier, avec les mêmes sarcasmes et le même esprit, se moque du maître qui ne sait pas ce que c'est qu'un araire, le sarrasin, le genêt, qui ne sait pas quand il faut ensemencer l'avoine, le sarrasin, qui ne sait pas reconnaître si une vache est pleine ou non, qui passe toute sa vie à ne rien faire, de même que le maître se moque de l'ouvrier parce qu'il parle mal, parce que, un jour de fête, il s'enivre comme une brute et ne peut indiquer le chemin. La même observation me frappe, quand deux hommes, dès qu'ils se sont querellés, se traitent tout franchement d'imbéciles et de canailles.

Cette observation me frappe encore plus dans le choc des peuples d'Orient avec les Européens. Les Indous regardent les Anglais comme des barbares et des brigands, les Anglais jugent de la même façon les Indous ; les Japonais pensent la même chose des Européens et les Européens des Japonais ; même le peuple le plus progressiste, les Français, trouve que les Allemands sont lourds, les Allemands trouvent que les Français sont écervelés. De toutes ces observations je conclus que les progressistes jugent que le peuple n'a pas le droit d'avoir d'opinion sur son bien-être, et que le peuple regarde les progressistes comme des gens soucieux de leurs propres avantages. De sorte que, de ces opinions contradictoires, on ne peut décider qui

des deux a raison, c'est pourquoi je dois pencher du côté du peuple, parce que :

1° Le peuple étant plus nombreux que la société, il faut supposer que la plus grande somme de vérité est du côté du peuple;

2° Et principalement, parce que le peuple pourrait vivre sans les progressistes et satisfaire à tous ses besoins humains : travailler, se réjouir, aimer, penser, créer des œuvres d'art (l'*Iliade*, les Bilines russes), et que les progressistes ne pourraient exister sans le peuple.

Nous avons lu, il n'y a pas longtemps, l'*Histoire de la civilisation anglaise*, de Buckle. Ce livre a obtenu un très grand succès en Europe (c'est très naturel) et dans les sphères littéraires et savantes en Russie. Pour nous il est incompréhensible. Buckle analyse les lois de la civilisation et il le fait d'une façon très intéressante, mais pour moi tout l'intérêt est perdu et il me semble qu'il en est de même pour nous, Russes, qui n'avons aucune raison de croire que les Russes doivent suivre la même loi du mouvement de la civilisation que les peuples européens, ni que le mouvement en avant de la civilisation est le bien. Pour nous, Russes, il faut avant tout prouver l'une et l'autre chose. Nous, personnellement, par exemple, nous regardons le progrès de la civilisation comme un des plus grands maux auxquels une certaine partie de l'humanité est soumise et ce mouvement même nous ne

le trouvons pas inévitable. L'auteur, qui s'élève si violemment contre les propositions, sans preuves, ne nous prouve pas lui-même pourquoi tout l'intérêt de l'histoire est renfermé, pour lui, dans le progrès de la civilisation — et pour moi, l'intérêt est dans le progrès du bien-être général, et le progrès du bien-être, selon nos convictions, non seulement ne découle pas du progrès de la civilisation, mais, le plus souvent, lui est contraire. S'il y a des gens qui croient le contraire, il faut le prouver. Et ces preuves nous ne les trouvons ni dans l'observation directe des phénomènes de la vie, ni dans les pages des historiens, des philosophes et des publicistes. Nous voyons, au contraire, que ces personnes et M. Markov, dans leurs raisonnements contre nous, sans aucun fondement, reconnaissent comme résolue la question de l'identité du bien-être général et de la civilisation.

Nous avons fait un long détour qui peut-être a paru inutile, à seule fin de dire que nous ne croyons pas au progrès qui augmente le bien-être de l'humanité. Nous n'avons aucune raison d'y croire et nous cherchons et avons cherché dans notre premier article d'autres mesures de ce qui est bon et de ce qui est mauvais que cette affirmation : tout ce qui est le progrès est bon et tout ce qui n'est pas le progrès est mauvais. Après avoir expliqué ce point principal, caché, de notre désaccord avec M. Markov, nous pensons, avec la majorité

du public dit intellectuel, que la réponse à l'article du *Messager russe* sera facile et simple.

1° L'article du *Messager russe* reconnaît à une génération le droit de s'immiscer dans l'éducation d'une autre par cette raison que *c'est naturel* et que chaque génération apporte son contingent à l'édifice du progrès. Nous n'avons pas reconnu et ne reconnaissons pas ce droit parce que, ne tenant pas le progrès pour un bien indiscutable, nous cherchons d'autres raisons à un bien pareil et nous pensons les avoir trouvées. Si même il était prouvé que nos raisons sont fausses, nous ne pourrions trouver suffisante la raison de la foi au progrès, de la foi en Mahomet ou Dalaï-Lama.

2° L'article du *Messager russe* reconnaît aux classes supérieures le droit de s'immiscer dans l'instruction du peuple. Nous croyons que dans les pages précédentes il est suffisamment expliqué pourquoi l'immixtion des fervents du progrès dans l'éducation du peuple est injuste, mais avantageuse pour les classes supérieures, et pourquoi cette illégitimité leur paraît *un droit*, comme le servage en paraissait un.

3° L'article du *Messager russe* affirme que les écoles ne peuvent ni ne doivent être exemptes des conditions historiques. Nous pensons que ces mots n'ont pas de sens, premièrement, parce que rien ne peut être exempté des conditions historiques ni en réalité ni en pensée, et, deuxième-

ment, parce que si la découverte des lois sur lesquelles était bâtie et doit se bâtir l'école équivaut, selon l'opinion de M. Markov, à l'exemption des conditions historiques, alors nous croyons que notre pensée qui a découvert certaines lois agit aussi dans les conditions historiques, mais qu'il faut réfuter la pensée même par la voie de la réflexion pour l'expliquer et non répondre par cette vérité : que nous vivons dans des conditions historiques.

4° L'article du *Messager russe* pense que les écoles modernes répondent plus aux besoins du temps que les écoles du moyen âge. Nous regrettons d'avoir donné à M. Markov le prétexte de nous le prouver et nous reconnaissons volontiers qu'en tâchant de prouver le contraire nous étions entraînés par l'habitude de faire concorder les faits historiques avec l'idée préconçue. M. Markov a fait la même chose peut-être avec plus de succès et plus de mots que nous. Nous ne voulons point discuter cela et nous avouons franchement notre faute. Mais sur ce terrain on peut parler beaucoup sans convaincre personne !...

5° L'article du *Messager russe* considère que notre éducation n'est pas nuisible, mais utile, par cela seul qu'elle prépare les hommes en vue du progrès auquel l'auteur a foi. Nous ne croyons pas au progrès, c'est pourquoi nous continuons de trouver notre éducation nuisible.

6° L'article du *Messager russe* affirme que la liberté absolue de l'éducation est nuisible et impossible : elle est nuisible parce que ce sont des hommes de progrès qui sont nos adversaires et non tout simplement des hommes, et elle est impossible parce que nous avons des programmes tout prêts pour l'éducation d'hommes de progrès, et pas de programmes pour celle des hommes tout simplement.

7° L'auteur pense que la création de l'école de Iasnaïa-Poliana contredit la conviction de l'écrivain. En cela, comme affaire personnelle, nous sommes d'accord, d'autant plus que l'auteur lui-même sait combien est forte l'influence des conditions historiques, c'est pourquoi il doit savoir que l'école de Iasnaïa-Poliana est influencée par deux forces — la conviction, tout à fait extrême selon l'opinion de l'auteur, et les conditions historiques, c'est-à-dire l'éducation des maîtres, les procédés, etc. Et malgré cela, l'école n'a pu atteindre qu'un très petit degré de liberté et, par cette liberté, quelques avantages sur les autres écoles. Que serait-ce donc si ces convictions n'étaient pas extrêmes comme elles le paraissent à l'auteur ? L'auteur dit que le succès de l'école dépend de l'amour. Mais l'amour n'est pas une chose de hasard, l'amour n'est possible qu'avec la liberté. Dans toutes les écoles fondées avec les tendances de l'école de Iasnaïa-Poliana, le même phénomène

s'est répété, le maître doit être épris de son école, et moi je sais que le même maître, en admettant le plus d'idéal possible, ne peut pas s'éprendre de l'école où l'on est assis sur des bancs, où l'on marche d'après la sonnette et où l'on punit chaque samedi.

8° Enfin l'auteur n'est pas d'accord avec la définition de l'instruction de Iasnaïa-Poliana. Voilà où nous sommes obligés d'exprimer ce que nous n'avons pas achevé. Il me semblerait beaucoup plus juste de la part de l'auteur, au lieu d'entrer dans l'examen ultérieur, de se donner la peine de contredire notre définition. Mais il ne l'a pas fait, il ne s'y est même pas arrêté, il l'a déclarée tirée par les cheveux et a donné sa définition : le progrès, et à cause du progrès il faut enseigner conformément aux besoins du temps. Tout ce que nous avons écrit sur le progrès n'a pour but que de provoquer des objections. On ne discute pas avec nous, on nous dit : Pourquoi l'instruction, pourquoi le besoin de l'égalité et toutes ces paroles vaines quand l'édifice grandit ?

Mais nous ne croyons pas au progrès, c'est pourquoi nous ne pouvons nous contenter de l'édifice. Si nous croyions, nous dirions : Bon, le but, c'est d'instruire conformément aux besoins du temps, d'agrandir l'édifice, nous admettrions que la mère instruise son enfant en tâchant de lui transmettre le savoir, comme dit M. Markov. « Mais pour-

quoi? » demandè-je. Et j'aurais le droit d'attendre la réponse. L'homme respire. Je demande : « Mais pourquoi? » et on ne me répond pas qu'il respire parce qu'il respire, on me répond qu'il respire pour absorber l'oxygène qui lui est nécessaire et rejeter les gaz nuisibles. Et de nouveau je demande : « Pourquoi l'oxygène ? » Et un physiologiste voit le sens de cette question et répond : « Pour engendrer la chaleur. » Je demande : « Pourquoi la chaleur? » Alors il répond ou tâche de répondre, il cherche et il sait que plus la solution de pareille question sera générale, plus elle sera riche en conclusions. Nous demandons : « Pourquoi l'un instruit-il l'autre ? » Il me semble qu'aucune autre question n'est plus chère au pédagogue. Et nous répondons peut-être mal, sans preuves, mais la réponse et la question sont catégoriques. M. Markov (je n'attaque pas M. Markov, quiconque croit au progrès répondra comme lui) non seulement ne répond pas à notre question, mais il ne peut même l'entrevoir. Pour lui cette question n'existe pas, c'est une simple observation à laquelle, pour s'amuser, il demande au lecteur de prêter une attention particulière, tandis que dans cette question et dans la réponse à cette question réside toute l'essence de ce que j'ai dit, écrit et pensé sur la pédagogie.

M. Markov, et le public qui est d'accord avec lui, sont des gens instruits, intelligents, habitués à raisonner, pourquoi donc, tout d'un coup, une

pareille lacune dans l'intelligence ? Le *progrès !* On dit le mot : le progrès, et la sottise paraît claire. Je n'admettrai pas le bonheur inhérent au progrès avant qu'on ne me le prouve, et c'est pourquoi, en observant le phénomène de l'instruction, j'ai besoin de la définition de l'instruction, et, de nouveau, je répète et explique ce que j'ai dit : *l'instruction est l'activité de l'homme qui a pour base le besoin de l'égalité et la loi immuable du mouvement en avant de l'instruction.*

Comme nous l'avons déjà dit, pour étudier les lois de l'instruction, nous n'employons pas la méthode métaphysique mais la méthode des conclusions, de l'observation. Nous observons les phénomènes de l'instruction dans le sens le plus général qui inclut l'éducation. Dans chaque phénomène de l'instruction nous voyons deux acteurs : celui qui instruit, celui qui s'instruit ; le maître et l'élève. Pour étudier le phénomène de l'instruction comme nous le comprenons, pour trouver sa définition et son sens, il est nécessaire d'étudier l'une et l'autre activité et de trouver la cause qui unit ces deux activités en un phénomène qu'on appelle l'instruction ou l'éducation. Examinons d'abord l'activité de celui qui s'instruit et ses causes. L'activité de celui qui s'instruit, quoi qu'il apprenne, en quelque endroit et de quelque façon que ce soit (même s'il lit seul un livre), se réduit toujours à s'approprier l'image, la forme ou le contenu de la

pensée de celui ou de ceux qu'il regarde comme au-dessus de lui. Aussitôt que par son savoir il s'égale au maître, aussitôt qu'il ne trouve plus le maître supérieur à lui par le savoir, alors l'activité de l'instruction de la part de celui qui s'instruit cesse et il n'y a aucun moyen de le forcer à continuer.

Un homme ne peut instruire un homme quand celui qui s'instruit en sait autant que celui qui instruit. Le maître d'arithmétique qui ne connaît pas l'algèbre, malgré lui cesse son cours d'arithmétique dès que son élève s'est assimilé toute la science arithmétique. Il semble inutile de prouver qu'aussitôt que le savoir de l'élève égale celui du maître, alors l'activité de l'enseignement, dans le sens général, cesse absolument entre cet élève et ce maître et une nouvelle activité commence, qui consiste en ce que le nouveau maître donne à son élève la nouvelle perspective des connaissances de telle ou telle branche des sciences qu'il possède et qui est inconnue à l'élève. Et l'instruction continue tant que l'élève n'a pas égalé le maître. Ou, étant devenu l'égal de son maître dans les connaissances de l'arithmétique, l'élève abandonne le maître et prend un livre d'après lequel il apprend l'algèbre. Dans ce cas, le livre, ou l'auteur du livre, est un nouveau maître et l'activité de l'instruction continue jusqu'à ce que l'élève sache tout le livre, se soit égalisé avec son auteur. Et de nouveau l'ac-

tivité de l'instruction cesse immédiatement. Il semble inutile de prouver cette vérité qui peut être contrôlée dans de nombreux cas de l'instruction.

De ces observations et considérations nous concluons que l'activité de l'instruction, examinée seulement du côté de celui qui s'instruit, a pour base l'aspiration de l'élève à égaliser ses connaissances avec celles de son maître. Cette vérité est prouvée par cette simple observation qu'aussitôt l'égalité atteinte, immédiatement cesse l'activité elle-même, et par cette autre observation plus simple, que dans toute instruction l'on remarque cette atteinte du degré plus ou moins grand de l'égalité. L'instruction bonne ou mauvaise, toujours et partout, dans tout le genre humain, ne se définit que par la rapidité ou la lenteur de l'élève à atteindre le niveau du maître.

Plus est lente la marche vers cette égalité, plus l'enseignement est mauvais ; plus elle est rapide, meilleur il est.

Cette vérité est si simple et si évidente qu'il n'est point besoin de la prouver. Mais il est nécessaire de prouver pourquoi cette vérité simple ne vient en tête à personne, n'est exprimée par personne, et si elle l'est, ne rencontre que colère. Voici pourquoi :

Outre la base principale de chaque instruction qui découle de l'essence même de l'activité de l'instruction — l'aspiration à l'égalité des connaissances —

dans la société laïque se sont formées d'autres causes qui poussent à l'instruction. Ces causes semblent si impérieuses que les pédagogues n'ont qu'elles en vue et oublient la raison principale. En n'examinant, pour le moment, que l'activité de l'élève, nous trouvons beaucoup de raisons apparentes pour l'instruction, sauf cette raison essentielle que nous avons mentionnée. Il est très facile de prouver l'impossibilité d'admettre ces raisons. Ces raisons fausses mais très évidentes sont les suivantes : la première, la plus commune, l'enfant apprend pour ne pas être puni ; deuxièmement, il apprend pour être récompensé ; troisièmement, il apprend pour surpasser les autres ; quatrièmement, — l'enfant, en général les hommes, — apprend afin d'obtenir une situation avantageuse dans le monde. Ces raisons reconnues par tous peuvent être classées en trois groupes principaux :

1° L'étude par obéissance ;

2° L'étude par amour-propre ;

3° L'étude par ambition et avantages personnels.

Et, en effet, en se basant sur ces trois groupes, on a fondé et l'on fonde diverses écoles pédagogiques : des écoles protestantes, sur l'obéissance ; des écoles catholiques, jésuitiques, sur l'amour-propre ; des écoles russes sur les avantages matériels, avantages de service et ambition.

L'inanité de ces arguments est évidente :

1° Par le mécontentement réel, général qu'é-

prouve tout le monde à l'égard des établissements scolaires fondés sur de pareilles bases ;

2° Par cette cause que j'ai exprimée une dizaine de fois et que j'exprimerai tant que je n'aurai pas la réponse : que des raisons pareilles (obéissance, amour-propre et avantages matériels) ne peuvent être le critérium de la pédagogie. Les théologiens et les naturalistes, en même temps, jugent leurs écoles infaillibles et toutes les autres absolument nuisibles ;

3° Enfin, parce qu'en prenant pour base de l'activité de l'élève, l'obéissance, l'amour-propre et les avantages matériels, il devient impossible de définir l'instruction. En admettant que l'égalité des savoirs est le but de l'activité de l'élève, je vois qu'avec l'atteinte du but cesse l'activité elle-même. Au contraire, admettant comme but l'obéissance, l'amour-propre et les avantages matériels je vois, que, quelque obéissant que devienne l'élève, bien qu'il dépasse de beaucoup les autres par ses qualités, bien qu'il attende beaucoup d'avantages matériels et de faveurs, son but n'est pas du tout atteint et la possibilité de l'activité de l'instruction ne cesse pas. Je vois en effet que le but de l'instruction, en admettant cette fausse raison ne s'atteint jamais, c'est-à-dire que l'égalité des savoirs ne s'atteint jamais, mais s'acquiert indépendamment de l'instruction, de l'habitude, de l'obéissance, de l'amour-propre et les avantages matériels. Ces bases

fausses de l'instruction m'expliquent toutes les fautes de la pédagogie et la non correspondance des résultats de l'instruction avec les besoins de l'homme qui découle de ces fautes.

Examinons maintenant l'activité du maître. De même que dans le premier cas on observait ce phénomène dans la société civile, nous trouvons beaucoup de causes diverses de cette activité. Ces causes, on peut les ranger dans les groupes suivants : premièrement, et principalement, c'est le désir de faire des hommes qui puissent nous être utiles (les seigneurs qui envoient leurs domestiques s'instruire et apprendre la musique ; le gouvernement qui se prépare des officiers, des fonctionnaires et des ingénieurs); deuxièmement, l'obéissance et les avantages matériels qui forcent un élève de l'université, moyennant une certaine récompense, d'instruire des enfants d'après un programme déterminé ; troisièmement, l'amour-propre qui pousse l'homme à enseigner pour montrer ses connaissances, et, quatrièmement, le désir de faire des autres hommes les participants de ses intérêts, de leur transmettre ses convictions, et, pour cela, de leur transmettre son savoir. Il me semble que toute l'activité de chaque maître, depuis celle de la mère qui apprend à son enfant à parler et du précepteur, qui, pour un certain prix, enseigne la langue française jusqu'au professeur de l'université et l'écrivain, se place dans ces quatre groupes. En appli-

quant à ces groupes la même mesure que nous avons appliquée à l'activité de l'élève, nous trouvons :

1° L'activité dont le but est de préparer des hommes utiles pour soi, comme le faisaient les anciens seigneurs et comme le font les gouvernements, ne cesse pas dès que le but est atteint, alors cette activité n'est pas son but final. Le gouvernement et les seigneurs peuvent encore prolonger leur activité enseignante. Très souvent même l'atteinte du but, de l'utilité n'a rien de commun avec l'instruction, de sorte que je ne puis pas reconnaître l'utilité comme la mesure de l'activité du maître ;

2° Si l'on reconnaît, à la base de l'activité d'un professeur de lycée ou d'un gouverneur, l'obéissance à celui qui lui a confié l'instruction et les avantages matériels qu'il acquiert par cette activité, je vois de nouveau qu'avec l'acquisition du plus grand nombre d'avantages matériels, l'activité de l'instruction ne cesse pas. Au contraire, je vois que l'augmentation des avantages matériels payés pour l'instruction est souvent tout à fait indépendante du degré de l'instruction donnée ;

3° Si l'on admet que c'est l'amour-propre et le désir de montrer ses connaissances qui peuvent servir de but à l'instruction, alors je vois de nouveau que l'atteinte des plus grandes louanges pour son cours ou pour son livre ne fait pas cesser l'activité du professeur, car les louanges au maître peuvent être indépendantes du degré de science

qu'acquièrent les élèves. Je vois au contraire que les louanges peuvent être faites par des gens qui ne sont pas du tout instruits ;

4° En examinant enfin ce dernier but de l'instruction, je vois que si l'activité du maître est dirigée à égaler au sien le savoir de l'élève, alors son activité cesse dès que ce but est atteint. Et, en effet, en appliquant cette définition à la réalité, je vois que toutes les autres causes ne sont que des phénomènes extérieurs de la vie qui obscurcissent le but fondamental de chaque maître. Le but direct du maître d'arithmétique est de faire acquérir à l'élève la connaissance entière des lois mathématiques qu'il possède lui-même. Le but du maître de français, de chimie, de philosophie est le même, et aussitôt qu'il est atteint l'activité cesse. Partout et dans tous les siècles, le seul enseignement jugé bon fut celui où l'élève devenait l'égal du maître ; et plus il l'égale, mieux cela vaut; moins il l'égale, pire c'est. Nous remarquons le même phénomène dans la littérature, ce moyen indirect d'instruction. Les seuls livres que nous considérions comme bons sont ceux où l'auteur transmet tout son savoir au lecteur, ou à ses élèves.

Ainsi, en observant le phénomène de l'instruction comme l'activité commune du maître et de l'élève, nous voyons que cette activité a pour base, dans l'un et l'autre cas, l'aspiration de l'homme à l'égalité du savoir.

Dans la définition que nous avons donnée auparavant, nous avons exprimé cette idée sans y ajouter que par égalité nous comprenions l'égalité des connaissances. Nous avons ajouté cependant : l'aspiration vers l'égalité est la loi immuable du progrès de l'instruction. M. Markov n'a compris ni l'un ni l'autre et il s'est beaucoup étonné de voir ici la loi immuable du progrès de l'instruction. La loi immuable du progrès de l'instruction signifie seulement que puisque l'instruction est l'aspiration des hommes vers l'égalité des savoirs, cette égalité ne peut être atteinte au degré inférieur mais au degré supérieur des connaissances, par cette simple cause que l'enfant peut apprendre ce que je sais tandis que je ne puis l'oublier, et encore parce que je puis savoir la façon de penser des générations passées, tandis que les générations passées ne peuvent connaître la mienne. C'est ce que j'appelle la loi immuable du progrès de l'instruction. Ainsi à toutes les objections de M. Markov fais-je cette réponse :

1° On ne peut rien prouver en disant que tout va au mieux, il faut d'abord prouver qu'il en est ainsi ou autrement ;

2° L'instruction est l'activité de l'homme ayant à sa base le besoin de l'égalité et la loi immuable du progrès de l'instruction. J'ai uniquement tâché de tirer M. Markov du terrain des raisonnements historiques inutiles et d'expliquer ce qu'il n'a pas compris.

QUI DOIT ENSEIGNER

L'ART LITTÉRAIRE ET A QUI ?

QUI DOIT ENSEIGNER L'ART LITTÉRAIRE ET A QUI ?

L'ENSEIGNERONS-NOUS AUX ENFANTS DES PAYSANS OU LES ENFANTS DES PAYSANS NOUS L'ENSEIGNERONT-ILS ?

Dans le quatrième numéro de la revue *Iasnaïa-Poliana*, par une erreur de la rédaction on a publié dans la section des œuvres des enfants : « *Comment on a effrayé un enfant à Toula.* » Ce petit récit n'est pas composé par un élève mais par le maître, d'après un rêve qu'il eut et raconta aux enfants. Quelques lecteurs qui suivent la revue *Iasnaïa-Poliana* ont exprimé leur doute que ce récit appartienne à un élève. Je me hâte de m'excuser de cette erreur et je profite de l'occasion pour faire remarquer qu'un faux de ce genre est impossible. On remarque cette nouvelle non parce qu'elle est meilleure mais parce qu'elle est pire, incomparablement pire que *tous* les récits des enfants. Toutes les autres nouvelles appartiennent aux enfants eux-

mêmes. Deux d'entre elles : *Il nourrit avec la cuiller et pique les yeux avec le manche* (1) et *La Vie d'une femme de soldat* ont été composées de la façon suivante :

L'art essentiel d'un maître pendant l'étude d'une langue, et l'exercice principal de cette étude qui est de guider les enfants dans la rédaction, consiste à donner le sujet, et moins à le donner qu'à en laisser le choix le plus large, à indiquer les dimensions du développement, à en montrer les procédés les plus élémentaires. Plusieurs élèves intelligents, bien doués ont écrit des sottises, par exemple, l'un a écrit : « L'incendie s'enflamma, on se mit à sortir le mobilier, et moi je suis sorti dans la rue », et rien de plus malgré que le sujet fut très riche et que ce qu'il fallait décrire eût fait sur l'enfant une forte impression. Il ne comprenait pas le principal : pourquoi il faut écrire et ce qu'il y a de bon dans ce qu'il écrit. Il ne comprenait pas l'art d'exprimer la vie avec des mots et la séduction de cet art. Comme je l'ai déjà écrit dans le n° 2, j'ai essayé diverses manières de donner des sujets : selon les capacités j'ai choisi des sujets positifs, artistiques, touchants, drôles, épiques, rien ne marchait. Voici comment je suis tombé, par hasard, sur le vrai procédé.

Depuis déjà longtemps la lecture du recueil de proverbes de Snéguirev est une de mes occupations

(1) Proverbe russe qui signifie que les bienfaits de certaines gens deviennent parfois pénibles.

préférées ou plutôt un de mes plaisirs favoris. Pour chaque proverbe je me représente des personnages du peuple et leurs chocs dans le sens du proverbe. Parmi mes rêves irréalisés je me représente une série tantôt de nouvelles, tantôt de tableaux écrits au sujet des proverbes. Une fois, l'hiver dernier, après dîner, je lus longtemps le livre de Snéguirev, et, le livre à la main, je me rendis à l'école. C'était la classe de langue russe.

— Eh bien ! Faites une narration sur un proverbe, dis-je.

Les meilleurs élèves, Fedka, Siomka et les autres dressèrent l'oreille.

— Comment sur un proverbe ? Qu'est-ce que cela veut dire ? Dites-le-nous ? plurent les questions.

J'ouvris le livre et tombai sur le proverbe : *Il nourrit avec la cuiller et pique les yeux avec le manche.*

— Eh bien ! dis-je, imagine-toi qu'un paysan recueille un mendiant dans sa maison et ensuite lui reproche le bien qu'il lui fait ; voilà, on dira qu'il nourrit avec la cuiller et pique les yeux avec le manche.

— Mais comment écrire cela ? me dirent Fedka et tous les autres qui avaient dressé l'oreille. Et immédiatement convaincus que ce n'était point de leur force, ils reprirent le devoir commencé.

— Ecris toi-même, me dit l'un.

Tous étant à leur besogne, je pris la plume, l'encrier et me mis à écrire.

— Eh bien ! dis-je, à qui écrira le mieux ; je compose avec vous.

Je commençai la nouvelle publiée dans le n° 4 de *Iasnaïa-Poliana* et j'écrivis la première page Toute personne non prévenue, ayant le sentiment de l'art et la connaissance du peuple en lisant cette première page écrite par moi et les suivantes écrites par les élèves eux-mêmes distinguera cette première page comme une mouche dans du lait, tant elle est fausse, artificielle et mal écrite. Je noterai que dans sa forme première elle était encore plus mauvaise, elle a été beaucoup corrigée grâce aux indications des élèves.

Fedka penché sur son cahier me regardait ; ses yeux rencontrèrent les miens ; il les cligna en souriant et dit : « Écris, écris, je te montrerai. » Évidemment cela l'intéressait de voir un grand composer aussi. Dès qu'il eut terminé sa composition, plus mal et plus vite qu'à l'ordinaire, il s'accrocha au dossier de ma chaise et se mit à lire par-dessus mon épaule. Il me fut impossible de continuer : d'autres s'approchaient de nous, et je leur lus à haute voix ce que j'avais écrit. Cela ne leur plut point, personne ne me loua, et, pour calmer mon amour-propre d'auteur, je me mis à leur narrer le plan de la suite. A mesure que je racontais je me laissais entraîner, je me corrigeais et ils commencèrent à me souffler. L'un disait que le vieux devait être un sorcier ; un autre disait : — Non, pas ça,

qu'il soit tout simplement un soldat. — Non, ce sera mieux s'il le vole. — Non, ce ne sera pas conforme au proverbe, etc., disaient-ils.

Tous étaient très intéressés. Évidemment c'était nouveau et attrayant pour eux d'assister au procédé de la composition, d'y participer. La plupart de leurs raisonnements étaient exacts et sûrs, tant dans la construction de la nouvelle que dans les détails et la caractéristique des personnages. Presque tous prenaient part à la composition, mais dès le commencement deux se distinguaient surtout ; le positif Siomka, par un art remarquable pour la description, et Fedka par la sûreté de la représentation poétique et surtout par la rapidité de l'image. Leurs exigences étaient à un tel point réfléchies et définies que, plusieurs fois, je me mis à discuter avec eux et dus céder. J'avais dans la tête les exigences de la régularité de la construction, de l'exactitude du rapport entre l'idée du proverbe et la nouvelle, eux, au contraire, savaient les exigences de la vérité artistique. Je voulais, par exemple, que le paysan qui avait accueilli le vieux dans sa maison, se repentît lui-même de sa bonne action ; eux trouvaient cela impossible et ils créèrent une méchante femme. Je dis : « D'abord le paysan a eu pitié du vieux, ensuite il a regretté le pain ». Fedka répondit que ce n'était pas bien : « D'abord il n'a pas obéi à sa femme, et après il ne voulait plus obéir. »

— Mais quel homme est-il selon toi ? demandai-je.

— Lui ? Comme l'oncle Timothée, répondit Fedka, en souriant : une petite barbiche, il va à l'église et élève des abeilles.

— Il est bon mais têtu ? demandai-je.

— Oui, répondit Fedka, il n'obéira pas à la femme.

Arrivés au passage où l'on amène le vieux dans l'izba, le travail devint très animé. Ici ils sentaient pour la première fois, évidemment, le charme de l'impression par la parole d'un détail artistique. Sous ce rapport surtout se distinguait Siomka : les détails les plus sûrs se succédaient. Le seul reproche qu'on pouvait lui faire c'est que ces détails restaient le présent, sans lien avec la marche générale de la nouvelle. Je ne pouvais pas écrire et leur demandai d'attendre et de ne pas oublier ce qui avait été dit. Siomka semblait voir et dépeindre ce qui se trouvait devant ses yeux : les *lapti* gelés, la boue qui en découlait quand ils dégelaient, la pâte en laquelle ils se transformèrent quand la femme les eut jetés dans le poêle. Fedka, au contraire, voyait seulement les détails qui provoquaient en lui le sentiment avec lequel il envisageait certain personnage. Fedka voyait la neige se glisser dans les bandelettes du vieillard, l'expression de pitié avec laquelle le paysan disait : « Seigneur Dieu ! comme il a marché ! » Fedka repré-

senta même comment le paysan prononçait ces paroles, en écartant les bras et hochant la tête. Il voyait à travers les guenilles le manteau ceinturé, la chemise déchirée et, au-dessous, le corps maigre, mouillé par la neige fondue. Il inventa la femme qui, sur l'ordre de son mari, tout en grognant lui ôtait ses *lapti*, et les gémissements plaintifs du vieux qui, entre les dents, disait : « Plus doucement, petite mère, j'ai là des plaies. »

Siomka avait surtout besoin d'images objectives : les *lapti*, le manteau, le vieillard, la femme, presque sans lien entre eux. Fedka avait besoin de provoquer les sentiments de pitié dont lui-même était pénétré.

Il devançait le récit, il disait ce qu'on donnait à manger au vieux, comment il tombait de son banc pendant la nuit, comment après, dans le champ, il apprenait à lire et à écrire à un garçon, de sorte que j'étais obligé de lui demander de ne pas aller si vite et de ne pas oublier ce qu'il avait dit. Ses yeux brillaient, presque en larmes, ses petites mains maigres, noires, s'agitaient nerveusement ; il s'irritait contre moi et me demandait sans cesse : — « As-tu écrit, as-tu écrit ? » Il se conduisait despotiquement envers tous les autres, il voulait être le seul à parler, et ne pas parler comme on raconte, mais parler comme on écrit, c'est-à-dire joindre artistement par la parole les images au sentiment : Par exemple, il ne permettait point de

changer de place les mots. Avait-il dit : *Mes jambes ont des plaies*, alors il ne permettait pas de mettre : *J'ai des plaies aux jambes*. Son âme pendant ce temps, attendrie et irritée par la pitié, c'est-à-dire par l'amour, enveloppait chaque image dans la forme artistique et repoussait tout ce qui ne correspondait pas à l'idée de la beauté éternelle et de l'harmonie. Aussitôt que Siomka se laissait entraîner par l'exposé de détails disproportionnés, sur les moutons de l'étable, etc., Fedka se fâchait et disait :

— Va-t-en ! tu arranges déjà !

Je n'avais qu'à faire une allusion, par exemple, à l'attitude du paysan quand sa femme court chez son beau-frère, et aussitôt dans l'imagination de Fedka, aparaissaient des moutons à l'étable, les soupirs du vieillard, le délire du petit enfant Serge. Si je faisais allusion à un tableau artificiel et faux, aussitôt, en se fâchant, il disait qu'il ne fallait pas cela. Je proposai, par exemple, de décrire le paysan. Il y consentit. Mais à ma proposition de décrire ce que pense le paysan quand sa femme part chez son beau-frère, aussitôt il imagina cette réflexion : « Si tu avais affaire au défunt Savoska, il te les tirerait tes tresses ! » Et il prononça cette phrase d'un ton si fatigué, avec tant sérieux, de calme et, en même temps, de bonne humeur, en appuyant la tête sur son bras, que les enfants pouffèrent de rire. La qualité principale de chaque art, le

sentiment de la mesure, était développée en lui extraordinairement. Il était choqué de chaque détail superflu soufflé par quelqu'un des gamins. Il se montrait si despote, et il en avait le droit, dans la construction de la nouvelle, que bientôt les gamins partirent chez eux, et il resta seul avec Siomka qui ne lui en cédait pas, bien qu'il composât d'une autre façon. Nous travaillâmes de sept heures à onze heures. Ils ne sentaient ni la faim ni la fatigue et se fâchaient après moi quand je cessais d'écrire. Ils se mirent à écrire à tour de rôle, mais bientôt ils s'arrêtèrent ; cela ne marchait pas. A ce moment Fedka me demanda mon nom. Nous rîmes de ce qu'il ne le sût pas.

— Je sais, dit-il, comment vous vous appelez, mais je ne sais pas comment on nomme votre maison. Voilà, chez nous, il y a des Fokamitchev, des Ziabrev, des Ermiline.

Je lui répondis.

— Est-ce que nous le publierons ? demanda-t-il.

— Oui.

— Alors il faut imprimer : l'œuvre de Makharov, Morosov et Tolstoï ?

Longtemps il fut ému et ne put s'endormir.

Et je ne puis rendre le sentiment d'émotion, de joie, de crainte, et presque de remords que j'éprouvai cette soirée-là. Je sentais que depuis ce jour, pour lui s'ouvrait un monde nouveau, monde de plaisirs et de souffrances : le monde de l'art. Il

me semblait avoir surpris ce que personne n'a le droit de voir : la naissance de la fleur mystérieuse de la poésie. Je ressentais de la crainte et de la joie comme le chercheur de trésor qui aurait vu la fleur de bruyère (1). J'éprouvais de la joie, parce que, tout d'un coup, tout à fait à l'improviste, se découvrait à moi cette pierre philosophale que je cherchais en vain depuis deux années : l'art d'apprendre à exprimer ses pensées. Je ressentais de la crainte parce que cet art provoquait de nouvelles exigences, un monde entier de désirs étrangers au milieu, dans lequel, comme il m'avait semblé au premier abord, vivaient les élèves. On ne pouvait se tromper : ce n'était pas le hasard mais la création consciente. Je demande au lecteur de lire le premier chapitre de la nouvelle et de remarquer cette richesse, cette opulence des traits du vrai talent artistique y répandus. Ce trait, par exemple : la femme, avec colère, se plaint de son mari à son beau-frère, et, malgré cela, cette femme, pour qui l'auteur a une antipathie évidente, pleure quand son beau-frère lui rappelle la ruine de la maison. Pour un auteur qui n'écrit qu'avec l'esprit et le souvenir, la femme querelleuse n'est que l'anti-

(1) Cette expression provient d'une légende populaire russe qui dit que pour découvrir un trésor enfoui, il faut trouver une fleur de bruyère qui ne fleurit qu'une seule fois par an, la nuit de la Saint-Jean, et dont la floraison est gardée par toutes sortes de puissances diaboliques.

N. T.

thèse du paysan ; par le seul désir de fâcher son mari, elle doit inviter son beau-frère. Mais chez Fedka, le sentiment artistique embrasse aussi la femme, et elle pleure, elle craint et elle souffre ; à ses yeux elle n'est pas coupable.

Ensuite, ce trait curieux : le beau-frère prenant la pelisse de la femme. Je me rappelle que j'en fus frappé et demandai :

— Pourquoi précisément la pelisse de la femme ?

Personne n'avait soufflé cette idée à Fedka. Il dit :

— Comme ça, c'est juste.

Quand je lui demandai si l'on pouvait dire qu'il avait pris la pelisse de l'homme, il me répondit :

— Non, de la femme, c'est mieux.

Et, en effet, ce trait est admirable. On ne devine pas d'un coup pourquoi c'est précisément la pelisse de la femme, et en même temps on sent que c'est admirable, que ce ne peut être autrement. Chaque mot artistique, qu'il soit dit par Goethe ou Fedka, se distingue du mot ordinaire parce qu'il provoque un nombre incalculable d'idées, d'images, de représentations. Le beau-frère avec la pelisse de la femme, involontairement se présente à nous comme un paysan maigre, à la poitrine étroite, tel évidemment qu'il doit être. La petite pelisse de femme qui est sur le banc et qui, la première, se trouve à la portée de sa main, éveille en vous tout le tableau d'un soir d'hiver chez un paysan. Malgré

vous, à cause de la pelisse, vous vous représentez l'heure tardive pendant laquelle le paysan, assis à la lumière des copeaux, se dévêt ; des femmes entrent et sortent pour chercher de l'eau, donner à manger au bétail, et tout ce désordre matériel du ménage de paysans, où pas un seul être n'a son habit bien défini, pas un objet, sa place marquée, ces simples mots : « Il a mis la pelisse de la femme », peignent tout le caractère du milieu dans lequel se passe l'action, et ces mots n'ont point été dits au hasard, mais consciemment. Je me souviens encore vivement comment naquirent en son imagination les paroles prononcées par le paysan quand il trouva le papier et ne put le lire : « Ah ! si mon Serge savait lire, il bondirait vivement, m'arracherait le papier, lirait tout et me dirait ce que c'est que ce vieillard. » On voit quel respect a le paysan pour le livre qu'il tient entre ses mains. Ce brave homme, patriarcal, avec ses penchants religieux se dresse devant vous. Vous sentez que l'auteur l'aime profondément et le comprend tout entier, c'est pourquoi il lui introduit ensuite la pensée que maintenant d'autres temps sont venus, qu'on peut perdre son âme pour rien. L'idée du rêve vient de moi, mais celle du bouc avec des blessures aux pattes appartient à Fedka et il s'y complaisait particulièrement. Et la réflexion du paysan pendant que son dos le démange, et le tableau du silence de la nuit, tout cela est si peu accidentel,

dans tous ces traits on sent si bien la force consciente de l'artiste !... Je me rappelle encore que je proposai pendant la somnolence du paysan de le faire penser à l'avenir de son fils et aux rapports futurs de celui-ci avec le vieux : « Serge apprendra à lire et à écrire, etc. » Fedka fronça les sourcils et dit :

— Oui, oui, bon.

Mais il était évident que cette proposition ne lui plaisait pas, et deux fois il l'oublia. Le sentiment de la mesure était en lui plus fort que chez aucun des écrivains que je connais. Ce sentiment de la mesure, que de rares artistes acquièrent à force de travail et d'étude, vivait en son âme pure d'enfant dans toute sa force primitive.

Je cessai la leçon parce que j'étais trop ému.

— Qu'avez-vous ? vous êtes très pâle. Probablement vous vous portez mal ? me demanda mon camarade. En effet, je n'ai éprouvé que deux ou trois fois dans ma vie une impression aussi forte que celle ressentie ce soir-là, et, pendant longtemps, je ne pus me rendre compte de ce que j'avais éprouvé. Il me semblait vaguement avoir, comme un criminel, guetté derrière une ruche de verre le travail des abeilles caché aux regards des mortels. Il me semblait avoir dépravé l'âme pure, primitive d'un enfant de paysan. Je sentais vaguement le remords d'un sacrilège quelconque. Je me représentais des enfants à qui des vieillards oisifs et

débauchés font figurer des tableaux passionnés pour réchauffer leur imagination fatiguée et usée et, en même temps, j'éprouvais la joie que doit éprouver l'homme qui a vu ce que personne n'a jamais vu avant lui.

Pendant longtemps je ne pus me rendre compte de l'impression que j'avais éprouvée, bien que je la comprisse pour celle qui, dans l'âge mûr, élève, ouvre les horizons supérieurs de la vie, force à renoncer à l'ancien et à s'adonner tout entier au nouveau. Le lendemain, je ne croyais pas encore à ce que j'avais ressenti la veille. Il me semblait si étrange qu'un enfant de paysan, sachant à peine lire et écrire, pût manifester une force consciente artistique telle que Goethe même ne peut l'atteindre au plus haut degré du développement. Il me semblait si étrange et si vexant que moi, l'auteur de l'*Enfance*, moi qui ai obtenu un certain succès, à qui le public russe éclairé a reconnu du talent, que moi, au point de vue artistique, non seulement je ne pusse ni guider ni aider Siomka et Fedka, âgés de onze ans, mais qu'avec peine, et encore aux moments heureux de l'inspiration, je fusse en état de les suivre et de les comprendre. Cela me semblait si étrange que je ne pouvais croire à ce qui s'était passé la veille.

Le lendemain, nous nous mîmes à continuer la nouvelle. Quand je demandai à Fedka s'il avait pensé à la suite, et ce qu'il comptait faire, lui, sans

répondre, agita les mains et me dit seulement : « Je sais, je sais. Qui écrira ? » Nous continuâmes, et, de nouveau, du côté des enfants, le même sentiment de la vérité artistique, de la mesure, de la poésie.

Au milieu de la leçon, je fus forcé de les quitter. Ils continuèrent sans moi, et écrivirent deux pages aussi bien, aussi impressionnantes, aussi sûres que les deux premières. Ces pages étaient un peu moins riches de détails, et ces détails n'étaient pas toujours bien placés, il y avait des répétitions. Cela venait évidemment de ce que le mécanisme de l'écriture leur faisait une difficulté. Le troisième jour ce fut la même chose. Pendant ces leçons d'autres gamins s'adjoignaient souvent à eux et, connaissant le ton et le sujet du récit, parfois ils soufflaient et ajoutaient des traits très sûrs. Siomka plusieurs fois abandonna et reprit le travail. Seul Fedka, du commencement à la fin, écrivit la nouvelle et censura tous les changements proposés. On ne pouvait déjà ni émettre le doute, ni penser que ce succès fût dû au hasard. Évidemment nous avions eu la chance de trouver ce procédé plus naturel, plus coulant que tous les précédents, mais tout cela était trop extraordinaire, et je ne pouvais en croire mes yeux. Il fallait une circonstance particulière pour détruire tous mes doutes. Je devais m'absenter pour quelques jours et la nouvelle resta inachevée. Le manuscrit, trois

grandes feuilles écrites d'un bout à l'autre, resta dans la chambre du maître à qui je l'avais montré.

Encore avant mon départ, pendant la période de composition, un élève nouveau venu apprit à nos enfants à faire des pétards en papier. Cet amusement remplaça les jeux dans la neige, qui eux-mêmes avaient remplacé celui de couper des petites bûchettes. La période des pétards se prolongea pendant mon absence. Siomka et Fedka, qui étaient parmi les chanteurs, venaient dans la chambre du maître pour répéter les chants, et ils y passaient des soirées entières et parfois même des nuits. Dans l'intervalle et pendant le chant, les pétards marchaient ferme et, naturellement, tous les papiers qui étaient à portée se transformaient en pétards. Le maître s'en alla souper et oublia de dire que les papiers laissés sur la table étaient nécessaires, et le manuscrit, l'œuvre de Makarov, de Morosov, et de Tolstoï, fut transformé en pétards. Le lendemain, avant la leçon, les élèves eux-mêmes étaient déjà si las des pétards, qu'il y eut à leur égard proscription générale. Avec des cris tous les pétards furent condamnés et triomphalement jetés dans le poêle allumé.

La période des pétards était finie, mais avec elle notre manuscrit aussi était anéanti.

Jamais perte ne me fut plus pénible que la perte de ces trois feuilles. J'étais désespéré. Je voulais commencer une autre nouvelle, mais ne pouvais oublier

la perte faite et, malgré moi, chaque jour, je faisais des reproches au maître et aux faiseurs de pétards. (A cette occasion, je ne puis m'empêcher de remarquer que c'est seulement grâce au désordre extérieur et à la liberté complète des élèves, à propos de quoi me raillent si aimablement M. Markov dans le *Messager russe* et M. Glébov dans la *Revue de l'Éducation n° 4*, que, sans le moindre effort, sans menaces ni ruses, j'ai appris tous les détails de l'histoire compliquée de la transformation du manuscrit en pétards et leur autodafé). Siomka et Fedka me voyaient attristé, et, sans trop comprendre pourquoi je l'étais, ils me plaignaient. Enfin, Fedka me proposa timidement de le recommencer. — « Seuls? dis-je; moi, je ne vous aiderai plus. » — « Moi et Siomka nous resterons ici à coucher, » dit Fedka. En effet, après la leçon, à neuf heures, ils vinrent à la maison, s'enfermèrent à clef dans le cabinet de travail, ce qui me fit beaucoup de plaisir, rirent, puis devinrent silencieux. A minuit je m'approchai de la porte, et j'entendis seulement le grincement de la plume et leur conversation à voix basse. Une fois seulement ils avaient discuté quelque chose qui avait été fait auparavant, et ils étaient venus me trouver pour m'en faire juge.

— A-t-il cherché sa petite sacoche avant que la femme vienne chez son beau-frère ou après?

Je leur dis que c'était tout à fait indifférent. A minuit, je frappai chez eux et entrai. Fedka, en pe-

lisse blanche neuve, était enfoncé dans la chaise, les jambes croisées, sa tête ébouriffée appuyée sur une main, de l'autre il jouait avec des ciseaux ; ses grands yeux noirs brillaient d'un éclat peu naturel, et, sérieux comme ceux d'un homme, regardaient quelque part, loin ; ses lèvres irrégulières, plissées comme s'il se préparait à siffler, évidemment retenaient les mots qui étaient gravés dans son imagination et qu'il voulait prononcer. Siomka debout, devant la grande table à écrire, une grande pièce blanche de peau de mouton dans le dos (le tailleur venait de traverser le village), la ceinture déliée, la tête également ébouriffée, écrivait, trempant sans cesse sans plume dans l'encrier. J'embroussaillai les cheveux de Siomka. Il me regarda un peu surpris, et son gros visage aux pommettes saillantes, avec ses cheveux ébouriffés, était si drôle que j'éclatai de rire. Mais les enfants ne rirent pas. Fedka, sans changer l'expression de son visage, toucha la manche de Siomka afin qu'il continuât d'écrire, — « Attends, tout de suite », me dit-il (Fedka me tutoie seulement quand il est excité et ému), et il dicta encore quelque chose. Je pris leur cahier et, cinq minutes après, quand installés autour d'un petit buffet, ils mangèrent des pommes de terre et burent du kvass, en regardant les cuillers d'argent étranges pour eux, ils éclatèrent, je ne sais pourquoi, d'un rire sonore d'enfant ; une vieille qui était en haut, on ne sait pourquoi se mit à rire

aussi. — « Pourquoi t'appuies-tu? dit Siomka, reste assis droit, autrement tu mangeras tout de travers. » Et ils ôtèrent leur pelisse et s'installèrent sous la table, pour dormir, sans cesser de rire de leur rire délicieux d'enfants de paysans.

Je lus tout ce qu'ils avaient écrit. C'était une nouvelle variante sur le même sujet. Quelques détails étaient omis, d'autres beautés artistiques ajoutées. Et de nouveau le même sentiment de la vérité, de la beauté, de la mesure. Quelques jours plus tard, on retrouva une feuille du manuscrit perdu. Dans le récit publié, j'ai uni les deux variantes : d'après le mémoire et d'après la feuille retrouvée. La rédaction de cette nouvelle fut faite au commencement du printemps, avant la fin de l'année scolaire.

Diverses circonstances ne me laissèrent pas le temps de faire de nouvelles expériences. Un seul proverbe fut traité en nouvelle par deux garçons les plus ordinaires par leurs capacités et les plus gâtés (parce que c'étaient des enfants de domestiques.) C'est la nouvelle : *Qui se réjouit de la fête sera ivre dès l'aube*, publiée dans le n° 3. Les mêmes phénomènes se reproduisirent avec ces enfants et avec ce récit, comme avec Siomka et Fedka pour le premier récit, sauf la différence du degré de talent, d'entraînement et de mon aide.

Pendant l'été il n'y a pas de classe chez nous, il n'y en eut et il n'y en aura jamais. Nous consacre-

rons un article spécial à expliquer pourquoi l'été, dans notre école, l'étude est impossible.

Fedka et les autres enfants vécurent chez nous une partie de l'été. Après s'être baignés et avoir joué, ils pensèrent à s'occuper un peu. Je leur proposai d'écrire une narration, et je racontai quelques sujets. Je leur racontai une très intéressante histoire de vol d'argent, l'histoire d'un meurtre, celle de la conversion miraculeuse d'un Molokan à l'orthodoxie, et je leur proposai encore d'écrire sous la forme autobiographique l'histoire d'un garçon dont le père, paresseux et débauché, est envoyé au régiment et qui en revient plus tard corrigé et bon.

— Moi, leur dis-je, voici comment j'écrirais : « Je me rappelle qu'étant tout petit j'avais un père, une mère et encore d'autres parents, et je décrirais quels gens c'était. Puis j'écrirais mes souvenirs : comment mon père s'amusait et battait ma mère qui pleurait sans cesse ; ensuite comment il a été envoyé à l'armée, quels pleurs versa alors ma mère et quelle vie encore plus misérable nous vécûmes. Puis le retour du père, que je n'ai pas reconnu, et qui demanda : Matriona vit toujours? — c'est sa femme — et enfin la joie de tous et le commencement d'une vie heureuse. »C'est tout ce que je leur dis.

Ce sujet plut beaucoup à Fedka. Immédiatement il prit le papier et la plume et se mit à écrire. Au cours de sa rédaction je lui soufflai seulement

l'idée de la sœur et de la mort de la grand'mère. Tout le reste il l'a écrit, et même ne me le montra pas — sauf le premier chapitre — avant que le récit ne fût terminé. Quand il me donna le premier chapitre et que j'en commençai la lecture, je le sentais très ému : retenant son souffle, tantôt il regardait le manuscrit, tantôt mon visage, afin d'y épier l'approbation ou la désapprobation.

Quand je lui dis que c'était bien il devint tout rouge mais ne dit rien ; d'un pas lent il revint à la table, y posa son cahier et sortit lentement dans la cour. Là il joua avec les autres enfants, avec un entrain extraordinaire et quand nos yeux se rencontraient, son regard se faisait tendre et reconnaissant. Le lendemain il avait déjà oublié ce qu'il avait écrit. Moi, j'ai seulement inventé le titre, la division en chapitres, et par ci par là, corrigé des fautes d'inattention. Cette nouvelle a été publiée dans sa version originale sous le titre : *La Vie d'une femme de soldat* (1).

Je ne parle pas du premier chapitre, bien qu'il y ait là des beautés incomparables et bien que Gordeï, l'insouciant, y soit représenté avec beaucoup de fidélité et de vie : Gordeï qui paraît avoir honte de son repentir et croit seulement convenable de demander à l'assemblée de protéger son fils. Malgré cela, ce chapitre est beaucoup plus faible que les suivants. Et moi seul en suis cou-

(1) Nous donnons la traduction de ce récit à la fin de l'Appendice.

pable. Pendant qu'il écrivait ce chapitre, je n'ai pu me retenir de souffler et de dire ce que je mettrais. S'il y a quelque banalité de procédé dans l'introduction, dans la description des personnages et de la demeure, moi seul en suis coupable. Si je l'avais laissé faire seul, je suis persuadé qu'il aurait introduit les mêmes éléments mais avec plus d'art, sans ce procédé de description logique admise chez nous et qui est impossible : d'abord la description des personnages, même leurs biographies, puis la description du pays et du milieu, et après enfin l'action. Et, chose étrange, toutes ces descriptions qui occupent parfois des pages, font moins connaître au lecteur le personnage qu'un trait artistique jeté négligemment, pendant l'action commencée, par les personnages nullement décrits. Ainsi dans ce premier chapitre, ce seul mot de Gordeï : « C'est ce qu'il me faut ! » quand, faisant un geste de la main, il accepte son sort d'être soldat et ne demande à l'assemblée que de ne pas abandonner son fils, ce mot fait mieux connaître au lecteur le personnage que la description de son vêtement, de sa figure, de son habitude de fréquenter les cabarets, que plusieurs fois j'ai répétée et imposée. La même impression produit le mot de la vieille qui gronde toujours son fils quand, en pleine douleur, elle dit à sa bru avec envie : « Assez, Matriona ! Que faire ? Evidemment c'est la volonté de Dieu. Tu es encore jeune, Dieu te permettra

peut-être de voir... A mon âge... Je suis toujours malade... Je puis mourir d'un moment à l'autre. »

Dans le second chapitre, on remarque encore davantage mon influence dans la banalité, mais, de nouveau, les traits caractéristiques dans la description des tableaux et la mort de l'enfant rachètent tout. J'ai soufflé que l'enfant avait des jambes très minces, les détails sentimentaux sur l'oncle Néfède qui fait le petit cercueil; mais les plaintes de la mère exprimées par ces seuls mots : « Dieu, ne crèvera-t-il pas ! » donnent au lecteur tout le sens de la situation. Et ensuite, cette nuit pendant laquelle le frère aîné est réveillé par les larmes de sa mère qui, à la question de la grand-mère : « Qu'a-t-elle ? » répond simplement : « Mon fils est mort! » Et cette grand'mère qui se lève, allume le feu, lave le petit corps, tout cela est de lui ; tout cela est si serré, si simple, si fort ! On n'en peut supprimer un mot, on n'y peut rien changer, rien ajouter. Il n'y a que cinq lignes et ces cinq lignes dessinent au lecteur tout le tableau de cette triste mort, tableau qui se reflète dans l'imagination d'un enfant de six ou sept ans : « A minuit la mère se mit à pleurer. La grand'mère se leva et dit : — Qu'as-tu? Christ soit avec toi ! La mère dit : — Mon fils est mort ! La grand'mère alluma le feu, lava le corps de l'enfant, lui mit une chemise, le *ceintura* et le posa sous les icônes. Quand l'aube apparut... » Vous voyez le garçon réveillé par les

pleurs de sa mère, à moitié endormi, dans un endroit quelconque, sur les planches, et qui, les yeux brillants, effrayés, suit ce qui se passe dans l'isba. Vous voyez cette douloureuse femme de soldat qui la veille de ce jour, disait : « Est-ce qu'il ne crèvera pas bientôt ! » et qui se repent, et qui est si accablée à la pensée de cette mort qu'elle ne peut dire que ces mots : « Mon fils est mort ! » Elle ne sait plus ce qu'il faut faire et appelle la vieille à son aide. Vous voyez cette vieille harassée du fardeau de la vie, voûtée, maigre, les membres osseux, qui, la main habituée au travail, sans se hâter, tranquillement se met à l'œuvre, allume le copeau, apporte l'eau, lave l'enfant, met tout en place et, le cadavre lavé et ceinturé, le dépose sous les icônes. Vous voyez ces icônes, toute cette nuit sans sommeil jusqu'à l'aube, comme si vous-même l'aviez vécue, comme la voit l'enfant qui regarde de dessous le cafetan. Cette nuit vous apparaît avec tous ses détails et se grave dans votre imagination.

Dans le troisième chapitre, mon influence est déjà moindre. Tout le personnage de la servante lui appartient. Dès le premier chapitre, d'un seul trait il a caractérisé les rapports de la fille aînée envers la famille. « Elle travaillait pour elle, pour avoir des robes et se préparait à se marier. » Ce seul trait nous montre déjà la fille qui ne peut prendre part et, en effet, ne prend pas part aux joies et aux peines de la famille. Elle a son intérêt très légitime,

un unique but que lui a départi la providence : son futur mariage, sa future famille.

Nous les auteurs, surtout ceux qui désirent donner des leçons au peuple en lui présentant des exemples de moralité dignes d'imitation, nous étudierions cette fille au point de vue de la part qu'elle prend à la misère et au chagrin de la famille. Elle deviendrait ou l'exemple honteux de l'indifférence, ou le modèle du dévouement ; ce serait une idée, mais il n'y aurait pas le personnage vivant, la fille. Seul l'homme qui a étudié profondément la vie, pourrait comprendre que, pour la fille, la douleur de la famille et le service militaire du père c'est une question très légitimement secondaire : elle songe au mariage. Et c'est ce que, dans a simplicité de son âme, l'artiste voit, bien qu'enfant encore. Si nous avions présenté la fille aînée comme la fille la plus touchante, pleine de dévouement, nous ne pourrions pas du tout nous l'imaginer et nous ne l'aimerions pas comme nous l'aimons. Tandis que maintenant, cette fille aux grosses joues rouges qui le soir court dans les rondes, mais si sympathique, si vivante, cette fille qui aime sa famille, bien qu'agacée de cette misère qui contraste avec son état d'âme, je sens que c'est une brave fille par cela seul que la mère ne s'est jamais plainte d'elle et n'a eu par elle aucun chagrin. Au contraire, je sens qu'elle, avec ses soucis de robes, ces couplets de chansons qu'elle bara-

gouine, les commérages qu'elle rapporte des champs l'été ou de la rue l'hiver, dans la triste solitude de la femme du soldat, je sens qu'elle représente la gaieté, la jeunesse et l'espoir. Ce n'est pas en vain qu'il dit que la seule fête fut le mariage de la sœur. Ce n'est pas en vain qu'il décrit avec tant d'amour et de détails la gaieté des noces, ce n'est pas en vain qu'il fera dire à la mère, après les noces : « Maintenant, nous sommes ruinés jusqu'au bout. » On voit qu'une fois la fille mariée, ils perdent cette gaieté et cette joie qu'elle apportait dans la maison. Toute cette description du mariage est extraordinairement bien. Il y a là des détails devant lesquels on reste étonné, et, en se rappelant que c'est écrit par un enfant de onze ans, on se demande : N'est-ce pas un hasard? On voit, à travers cette description forte et variée, ce garçon de onze ans, pas plus haut que la table, les yeux intelligents et attentifs, auquel personne n'a fait attention et qui se rappelle tout et remarque tout. Quand il a voulu du pain par exemple, il ne dit pas qu'il l'a demandé à sa mère mais qu'il a penché la tête de sa mère. Et ce n'est pas dit par hasard, c'est dit parce qu'il se rappelle le rapport existant alors entre sa taille et celle de sa mère, sa timidité avec celle-ci devant les autres et son abandon quand il est seul près d'elle.

Autre chose : parmi les milliers d'observations qu'il pouvait faire pendant les noces, il se rappelle

et décrit précisément celles qui pour lui et pour chacun de nous caractérisent le mieux ces coutumes : — Quand on a dit : c'est amer, la mariée prit Kandracha par *les oreilles*, et ils se mirent à s'embrasser. Ensuite la mort de la grand'mère, le souvenir de son fils avant la mort et le caractère particulier de la douleur de la femme. Tout cela est si serré, si sûr, et tout cela est de lui seul.

Quand je lui donnai le sujet du récit, j'insistai surtout sur le retour du père. Cette scène me plaisait et je la racontai, mais vulgairement, d'une manière sentimentale. Cette scène aussi lui plut beaucoup et il me dit : « Ne dites rien, je sais, » et il se mit à écrire.

Et depuis ce passage il a achevé la nouvelle sans se lever. Je m'intéresse beaucoup à l'opinion des connaisseurs, mais je crois devoir exprimer franchement la mienne. Je ne connais rien de pareil à ces pages dans la littérature russe. Dans toute cette rencontre il n'y a pas une seule allusion qui ne porte. Il s'est borné à raconter ce qui s'est passé, mais de tout ce qui s'est passé il a raconté précisément ce qu'il faut pour que le lecteur comprenne la situation de tous les personnages. Le soldat dans sa maison n'a dit que trois mots. D'abord, se relevant, il dit : « Bonjour », puis, oubliant le rôle qu'il s'est donné il dit : « Quoi! est-ce là toute votre famille? » Et tout fut exprimé par des mots : « Où donc est ma mère? »

Quelles paroles simples et naturelles ! Et personne n'est oublié !

L'enfant était content, il a même pleuré, mais ce n'est qu'un enfant, et c'est pourquoi, malgré que le père pleure, il examine son havresac et cherche dans ses poches. La fille aînée aussi n'est pas oubliée. On croit voir cette rougeaude, chaussée de bottes, entrer dans l'isba, et, sans rien dire, aller embrasser le père. On croit voir le soldat heureux et confus, embrasser tout le monde sans même savoir qui il embrasse, puis, apprenant que la jeune femme est sa fille, la rappeller et l'embrasser alors non comme la première personne venue mais comme sa fille qu'il quitta autrefois sans en paraître peiné.

Le père s'est corrigé. Que de phrases fausses et sottes dirions-nous à cette occasion ! Et Fedka a raconté tout simplement que la sœur a apporté du vin et qu'il n'a pas bu. Et vous voyez la femme qui tire de son sac les vingt-trois derniers kopeks et, dans le vestibule, à voix basse, envoie la jeune femme chercher du vin et lui met dans la main la monnaie de billon. Vous voyez cette jeune femme, la bouteille à la main, qui court bruyamment, en agitant ses coudes derrière son dos, et se dirige vers le débit. Vous la voyez tout à coup revenir dans l'isba et glisser la bouteille ; vous voyez la mère heureuse la poser joyeusement sur la table, et vous voyez la femme du soldat devenir triste et

joyeuse à la fois parce que son mari ne s'est pas mis à boire. Et vous sentez que s'il n'a pas bu dans un moment pareil, c'est qu'alors il s'est corrigé. Vous sentez que tous les membres de la famille sont devenus tout autres : « Mon père pria Dieu, se mit à la table. Je m'installai près de lui. La fille s'assit sur le banc, la mère resta debout près de la table, regarda le père et lui dit : « Voilà, tu es rajeuni, tu n'as plus de barbe. Tous se mirent à rire. »

Et c'est seulement quand tout le monde est parti que commence la vraie conversation de famille. C'est seulement alors qu'on apprend que le soldat est devenu riche, et cela de la façon la plus simple, la plus naturelle, comme s'enrichissent la plupart des gens, c'est-à-dire que l'argent d'autrui, celui de Trésor, grâce à un heureux hasard, lui est resté. Quelques-uns des lecteurs de la nouvelle objecteront que ce détail est immoral et qu'il faut détruire dans le peuple l'idée que le Trésor est une vache à lait, au lieu de le confirmer dans cette idée ; quant à moi, ce trait, sans parler de sa vérité artistique, m'est particulièrement cher. L'argent du Trésor reste toujours à quelqu'un. Pourquoi donc ne serait-il pas resté un beau jour au soldat Gordéï ! Le peuple a souvent de l'honnêteté une idée tout à fait différente de celle qu'en a la classe supérieure. Le peuple est particulièrement exigeant et sévère pour l'honnêteté dans les rapports entre proches, par exemple dans les rapports envers la

famille, envers le village, envers l'assemblée. Mais envers les autres — le public, l'État, et surtout envers un étranger et le Trésor — il se fait une vague représentation des règles générales de l'honnêteté. Un paysan qui ne trompera jamais son frère, qui supportera toutes les privations pour sa famille, qui ne lésera pas son voisin d'un kopek, ce même paysan dépouillera un étranger ou un citadin, ne cessera de dire des mensonges à un gentilhomme ou à un fonctionnaire. S'il est soldat, sans le moindre remords de conscience il tuera le Français prisonnier, et si l'argent du Trésor lui tombe entre les mains, il regardera comme un crime de n'en pas faire profiter sa famille.

Dans les classes supérieures c'est tout le contraire. Un des nôtres trompera volontiers sa femme, son frère, un marchand avec qui il est en relations d'affaires depuis des dizaines d'années, ses domestiques, les paysans, les voisins, et ce même homme, à l'étranger, aura toujours peur de léser quelqu'un, par hasard, et il demandera à chaque instant qu'on lui indique à qui il doit encore donner de l'argent. L'officier qui pour son champagne et ses gants volera sa compagnie et son régiment sera particulièrement aimable envers le Français prisonnier. Le même homme regardera comme le plus grand crime de prendre dans un moment de gêne quelque argent du Trésor. Mais ce n'est qu'un scrupule et, dans la plupart des cas, il ne

résistera pas à la lutte et fera ce qu'il regarde comme une infamie. Je ne dis pas que l'un vaut mieux que l'autre, je dis seulement ce qui me paraît être ; je remarque seulement que l'honnêteté n'est pas une conviction, que l'expression : « les convictions honnêtes » est une sottise. L'honnêteté, c'est une habitude morale. Pour l'acquérir on ne peut suivre d'autre voie que de commencer par les rapports les plus proches. L'expression « les convictions honnêtes » selon moi n'a pas de sens : il y a des habitudes honnêtes, il n'y a pas de convictions honnêtes.

L'expression « convictions honnêtes » n'est qu'une phrase. C'est pourquoi les soi-disant « convictions honnêtes » qui se rapportent aux conditions de la vie les plus lointaines — le Trésor, l'État, l'Europe, l'humanité — et qui ne sont pas basées sur des habitudes d'honnêteté, sur les relations les plus immédiates de la vie, ces convictions honnêtes, ou plutôt ces phrases sur l'honnêteté, sont tout à fait faillibles dans la pratique de la vie.

Mais revenons à la nouvelle. Cet apport d'argent pris au Trésor qui, au premier moment, paraît immoral, selon nous, au contraire, a un caractère très touchant et exquis. Que de fois le littérateur de notre milieu, désirant donner son héros comme l'idéal de l'honnêteté, nous montre, dans la simplicité de son âme, tout ce qu'il y a de sale et de débauché dans son imagination ! Ici, au contraire,

l'auteur a besoin de donner le bonheur à son héros. Le retour dans la famille suffirait, mais il fallait faire disparaître la pauvreté qui, durant tant d'années, avait opprimé la famille.

Où donc prendre la richesse? Au Trésor impersonnel. S'il faut donner de l'argent, il faut le prendre à quelqu'un. On ne peut le trouver plus légitimement, plus intelligemment. Dans la scène même où il est question de cet argent, il y a un petit détail, un mot qui me frappe chaque fois que je le relis : il illumine tout le tableau, caractérise tous les personnages et leurs rapports réciproques, et ce n'est qu'un mot, et un mot employé incorrectement au point de vue grammatical, c'est *se hâter*. Un professeur de grammaire dira que c'est une faute. Se hâter : pourquoi? dira le maître. Mais, le mot est dit tout simplement : La mère a pris l'argent et s'est hâtée, elle est allée le serrer. Et c'est admirable ! Je voudrais dire un mot pareil et je désirerais que les maîtres qui enseignent la langue disent ou écrivent une phrase pareille : « Après le dîner, la bonne embrassa encore le père et s'en alla. Ensuite le père se mit à chercher dans son sac : moi et la mère nous nous mîmes à le regarder. Ma mère aperçut un livre et dit : — Est-ce que tu as appris à lire? — Oui, répondit le père. Ensuite le père tira un grand sac et le donna à ma mère. Celle-ci dit : — Qu'est-ce que c'est? Le père répondit : — C'est de l'argent. La mère tout heu-

reuse s'est hâtée ; elle partit le serrer. Quand elle revint, elle dit : — Où l'as-tu pris ? — J'étais sous-officier, j'avais l'argent du Trésor, je le distribuais aux soldats, et il m'en est resté. Je l'ai conservé. Ma mère était très contente, elle courait comme une folle. Le jour était fini, il faisait nuit. On alluma le copeau. Mon père prit le livre et se mit à lire. Je m'assis à côté de lui et l'écoutai : ma mère tenait le copeau. Le père lut longtemps. Ensuite on se coucha. Je me suis couché sur le banc du fond près de mon père et ma mère se coucha à nos pieds, et ils causèrent longtemps, presque jusqu'à minuit. Ensuite ils s'endormirent. »

De nouveau un détail, un rien, mais qui vous frappe et vous laisse une impression profonde : comment ils se couchèrent. Le père se couche avec le fils, la mère aux pieds, et, de longtemps, ils ne peuvent cesser de parler. Comme le fils devait se serrer contre la poitrine de son père, et comme ce devait lui sembler bon de s'endormir aux sons de ces deux voix, lui qui, depuis longtemps, n'avait pas entendu l'une d'elles. Tout semble fini : le père est de retour, la misère a fui. Mais Fedka ne s'en contente pas. (Ses personnages imaginaires étaient trop vivants à son imagination.) Il lui faut encore se représenter le tableau de leur vie nouvelle : Cette femme n'est plus une femme de soldat, triste, avec de petits enfants, maintenant un homme est dans la maison, il enlèvera des épaules lasses de sa

femme le fardeau de la douleur, de la misère et, bravement, joyeusement, commencera une vie nouvelle. Et pour cela, il vous montre le soldat vigoureux qui vient de fendre du bois et l'apporte à l'isba. Vous voyez l'enfant, habitué au toussotement de sa mère faible et de sa grand'mère, qui avec étonnement, respect et fierté admire les bras musclés de son père, les coups énergiques de la hache qui concordent avec le souffle de l'homme. Vous voyez cela et vous êtes tout à fait rassuré sur l'avenir de la femme du soldat. Maintenant elle est tirée d'affaire! pense-t-on.

« Le matin la mère se leva, s'approcha du père et dit : — Gordéï, lève-toi, il faut du bois pour chauffer le poêle. Le père se leva, se chaussa, mit un bonnet et dit : — Y a-t-il une hache? — Oui, mais elle est ébréchée, elle ne pourra peut-être pas couper. Mon père saisit fortement la hache à deux mains, s'approcha du tronc, le plaça debout et frappa de toutes ses forces. Il fendit le bois et l'apporta dans l'isba. La mère alluma le feu, et bientôt il fit grand jour. »

Mais ce n'est pas encore assez pour l'artiste. Il veut aussi vous montrer l'autre côté de leur vie : la poésie de l'heureuse vie de famille, et il vous présente le tableau suivant : « Quand il fit grand jour, mon père appela : — Matriona! Ma mère s'approcha : — Eh bien, quoi? dit-elle. Le père dit : — J'ai envie d'acheter une vache, cinq brebis, deux chevaux

et une isba, la nôtre est toute délabrée. Eh bien ! Ça coûtera cent cinquante roubles en tout. La mère réfléchit un moment et dit : — Alors nous dépenserons tout l'argent ? — Eh bien ! dit le père, nous nous mettrons au travail. — C'est bon, achetons. Mais où prendre la charpente ? — Kiruka doit en avoir ? dit le père. — Justement il n'en a pas, les Fokanitchov ont déjà tout pris. Le père réfléchit et dit : — Eh bien ! Nous la trouverons chez Briantzov. — C'est même pas sûr qu'il en ait. — Oh ! il en aura, dit le père. — Ah ! il en demandera cher, sans doute, tu sais bien quelle canaille il est. — J'irai, je lui paierai de l'eau-de-vie et je lui parlerai. Et toi, prépare un œuf sous la cendre pour le dîner. La mère prépara pour le dîner un morceau de viande emprunté à quelqu'un des siens. Ensuite le père prit de l'eau-de-vie et partit chez Briantzov. Nous autres nous sommes restés. Mon père était long à revenir. Je m'ennuyais sans lui. Je demandai à ma mère la permission d'aller rejoindre le père. Elle me dit : — Tu t'égarerais. Je me mis à pleurer et voulus m'en aller et ma mère me battit. Je m'assis sur le poêle et pleurai encore plus fort. Enfin mon père revint et dit : — Qu'as-tu à pleurer ? Ma mère répondit : — Féducha voulait courir derrière toi et moi je l'ai battu. Mon père s'approcha de moi et me dit : — « Pourquoi pleures-tu ? Je me mis à me plaindre de ma mère. Mon père s'approcha d'elle et, faisant semblant de la battre, il répétait : — Ne bats pas

Fedka, ne bats pas Fedka ! Ma mère feignit de pleurer. Et moi je grimpai sur les genoux du père : J'étais heureux. Ensuite le père se mit à table, me plaça près de lui et cria : — La mère ! donne-nous à dîner, à moi et à Fedka ; nous voulons manger ! La mère nous donna la viande et nous commençâmes à manger. Après le repas la mère dit : — Eh bien. Et la charpente ? — Cinquante roubles, dit le père. — C'est pas trop cher. — Oui, dit le père, il ne faut pas se plaindre, la charpente est superbe. »

Cela semble simple, bref, et pourtant vous voyez toute la perspective de leur vie. Vous voyez le garçon, un enfant encore, qui a pleuré et qui, une minute après, est heureux. Vous voyez que l'enfant ne sait pas apprécier l'amour de sa mère, il le remplace par l'amour du père vigoureux qui a fendu le tronc. Vous voyez que la mère sait qu'il en doit être ainsi et n'est pas jalouse. Vous voyez ce superbe Gordeï dont le cœur déborde de joie. Vous avez remarqué qu'ils ont mangé de la viande, et la charmante comédie que tous jouent sachant tous que c'est une comédie mais la jouant par excès de bonheur. — « Ne bats pas Fedka ! Ne bats pas Fedka ! » dit le père en agitant le bras. Et la mère habituée aux larmes vraies, la mère fait semblant de pleurer et sourit, heureuse, en regardant le père et le fils. Et cet enfant qui grimpe sur les genoux de son père, il est fier et content sans même savoir

de quoi ; peut-être est-il fier et joyeux parce que maintenant ils sont heureux.

« Ensuite le père se mit à table, me plaça près de lui et cria : La mère, donne-nous à dîner à moi et à Fedka, nous voulons manger. »

« Nous voulons manger », et il l'a placé près de lui. Quel amour et quel orgueil heureux de l'amour s'exhalent de ces paroles ! Dans toute cette délicieuse nouvelle rien de plus charmant, de plus intime que ces dernières scènes.

Mais que voulons-nous conclure de tout cela ? Quel rapport y a-t-il entre cette nouvelle écrite par un enfant, peut-être tout à fait exceptionnel, et la pédagogie ? On nous dira : « Maître, peut-être avez-vous aidé, sans vous en apercevoir, à la composition de cette nouvelle et des autres, et il est peut-être difficile de trouver la limite entre ce qui vous appartient et ce qui est original. »

On nous dira : « En admettant que la nouvelle soit bonne, ce n'est qu'un genre littéraire. » Ou encore : « Fedka et les autres enfants dont vous avez publié les nouvelles sont d'heureuses exceptions », ou : « Vous êtes écrivain vous-même. Sans vous en apercevoir vous avez aidé les élèves par un moyen qu'on ne peut prescrire aux autres maîtres qui ne sont pas écrivains », ou : « Mais il est impossible de tirer de tout cela une règle générale ou une théorie, c'est un phénomène assez intéressant, rien de plus. » Je tâcherai de

présenter mes conclusions de façon qu'elles répondent à toutes les objections que j'ai supposées.

Le sentiment du vrai, du beau et du bien est indépendant du degré de développement. Le beau, le vrai et le bien sont des idées qui n'expriment que l'harmonie des rapports dans le sens du vrai, du beau et du bien. Le mensonge n'est que la non concordance des rapports dans le sens du vrai. Mais il n'y a pas de vérité absolue. Je ne mens pas en disant que les tables tournent par l'attouchement des doigts, si j'y crois, bien que ce n'est pas vrai, mais je mens en disant que je ne suis pas riche, tandis que, selon mes conceptions, je le suis. Un nez, si grand soit-il, n'est pas monstrueux, il le devient sur un petit visage. La monstruosité c'est l'inharmonie envers la beauté. Donner son dîner à un mendiant ou le manger soi-même n'a en soi rien de mauvais, mais donner ce dîner ou le manger quand sa mère meurt de faim, c'est une inharmonie dans le sens du bien. En élevant, instruisant, développant ou agissant sur l'enfant, comme vous voulez, nous devons n'avoir et nous n'avons inconsciemment qu'un seul but : atteindre la plus grande harmonie dans le sens du vrai, du beau et du bien. Si le temps ne marchait pas, si l'enfant ne vivait pas par tous ses côtés, nous pourrions tranquillement atteindre cette harmonie en ajoutant où il nous semble manquer, en diminuant où il nous semble y avoir excès. Mais l'enfant vit. Toutes les facultés

de son être aspirent au développement, elles se devancent l'une l'autre et, dans la plupart des cas, nous prenons pour but le mouvement même d'une certaine faculté, nous aidons à son développement et non à l'harmonie. Et c'est la faute éternelle de toutes les théories pédagogiques. Nous voyons notre idéal devant nous quand il est derrière nous. Le développement nécessaire de l'homme est non seulement le moyen d'atteindre cet idéal d'harmonie que nous portons en nous, c'est l'obstacle mis par le créateur pour atteindre l'idéal supérieur de l'harmonie. Dans cette loi nécessaire du mouvement en avant est le sens de ce fruit du bien et du mal que goûta notre aïeul. L'enfant fort paraît au monde en satisfaisant entièrement aux exigences de l'harmonie absolue envers le vrai, le beau et le bien que nous portons en nous. Il est très proche des êtres inanimés, de la plante, de l'animal, de la nature, qui nous représente toujours cette vérité, cette beauté et ce bien que nous cherchons et désirons. Dans tous les siècles et chez tous les peuples, l'enfant est représenté comme l'emblème de l'innocence, de la pureté, du bien, de la vérité et de la beauté. L'homme naît parfait. C'est le grand mot dit par Rousseau et cette parole restera vraie et ferme comme un roc. En paraissant au monde, l'homme représente l'harmonie de la vérité, de la beauté et du bien. Mais chaque heure de sa vie, chaque moment, augmente l'espace, la qualité et le

temps de ce rapport qui, au moment de sa naissance, se trouvait en parfaite harmonie, et chaque pas, chaque heure, menace de détruire cette harmonie, et chaque pas suivant, chaque heure suivante menace d'une nouvelle brisure et ne donne pas d'espérance de rétablir l'harmonie brisée.

La plupart des précepteurs perdent de vue que l'âge où l'on est enfant, c'est le commencement de l'harmonie, et ils prennent pour but le développement de l'enfant, qui évolue indépendamment, selon des lois immuables. Le développement est pris à tort pour but parce qu'il arrive aux éducateurs ce qui arrive aux mauvais sculpteurs : Au lieu d'essayer de laisser l'enfant se développer librement et d'attendre une nouvelle circonstance capable de fixer son esprit et d'aider à ses progrès, les précepteurs agissent comme ces mauvais sculpteurs, qui, au lieu de retirer ce qu'il y a en trop, ajoutent de plus en plus ; les éducateurs paraissent ne se préoccuper que d'une chose : ne pas arrêter le procédé de développement, et s'ils pensent à l'harmonie, ils tâchent toujours de l'atteindre en s'approchant de la norme inconnue pour nous et en s'éloignant de celle du présent et du passé.

Quelle que soit l'irrégularité du développement de l'enfant, les traits primitifs de l'harmonie restent toujours en lui. C'est encore en modérant le développement et non pas en l'aidant qu'on peut

espérer s'approcher de l'harmonie et de la régularité. Mais nous sommes si sûrs de nous, nous sommes si dévoués, en rêve, à l'idéal mensonger de la perfection, nous sommes si préoccupés des irrégularités qui nous sont sensibles, et si fermement convaincus de pouvoir les corriger, nous comprenons si peu, nous apprécions si mal la beauté primitive de l'enfant, que nous repétrissons, réparons le plus vite possible les irrégularités qui nous sautent aux yeux : nous corrigeons et élevons l'enfant. Tantôt il faut égaliser un côté avec l'autre, tantôt l'autre avec le premier. On continue toujours à développer l'enfant et l'on s'éloigne de plus en plus du passé primitif détruit et il devient de plus en plus impossible d'atteindre l'idéal imaginaire de la perfection d'un adulte. *Notre idéal est derrière et non devant.* L'éducation gâte l'homme et ne le corrige pas. Plus l'enfant est gâté, moins il faut l'élever, plus il lui faut de liberté.

On ne peut pas apprendre à élever un enfant et cela n'a pas de sens, par cette simple cause que l'enfant est plus près que moi, plus près que chaque adulte, de cet idéal de l'harmonie du vrai, du beau et du bien, jusqu'où, dans mon orgueil, je veux l'élever. La conscience de cet idéal est plus forte en lui qu'en moi. De moi il ne lui faut que le matériel pour se suppléer harmoniquement.

Aussitôt que je lui donnai la liberté entière et cessai de l'instruire, il écrivit une œuvre poé-

tique qui n'a pas son égale dans la littérature russe. C'est pourquoi, ma conviction est qu'on ne peut enseigner à écrire et à composer, surtout à composer des œuvres poétiques, aux enfants, en général, et aux enfants de la campagne, en particulier. Tout ce que nous pouvons faire, c'est de leur apprendre comment il faut composer. Si l'on peut appeler procédé ce que j'ai fait pour atteindre ce but, ce procédé le voici :

1° Proposer le choix de sujets le plus grand et le plus varié, sans les inventer exprès pour les enfants, mais proposer les sujets les plus sérieux et qui intéressent le maître lui-même.

2° Donner à lire aux enfants des œuvres d'enfants et exclusivement celles indiquées comme modèles, car les œuvres des enfants sont toujours plus justes, plus élégantes et plus morales que celles des adultes.

3° (Particulièrement important). Pendant l'examen des œuvres des enfants, ne jamais leur faire d'observations sur la propreté des cahiers, la calligraphie, l'orthographe et surtout sur la construction des propositions et la logique.

4° Puisque, dans la composition, la difficulté n'est pas dans les dimensions, mais dans la forme poétique du sujet, alors la graduation des sujets doit être non dans la dimension, non dans le contenu, non dans la langue, mais dans le mécanisme du travail qui consiste en ceci :

1° Choisir une idée parmi le grand nombre d'idées et d'images présentées ;

2° Choisir les paroles propres à vêtir l'idée choisie ;

3° Se la rappeler et lui trouver une place ;

4° Se souvenir de ce qui est écrit, afin de ne pas le répéter, de ne rien oublier et de savoir unir ce qui précède à ce qui suit ;

5° Enfin réfléchir et écrire en même temps, sans que l'un gêne l'autre. Pour y arriver, j'ai procédé de la manière suivante :

Les premiers temps, j'ai pris sur moi quelques parties du travail et, peu à peu, les ai laissées toutes à leurs soins. D'abord j'ai choisi, parmi les idées et les images, celles qui me semblaient les meilleures ; je m'en souvenais et en désignais la place ; je consultais ce qui était écrit en prenant garde aux redites et j'écrivais moi-même en leur laissant le soin de vêtir de paroles les idées et les images. Ensuite je les ai laissés choisir eux-mêmes et regardais ce qui était écrit ; et enfin, comme pour la rédaction de *La Vie d'une femme de soldat*, ils prirent même sur eux le soin de l'écriture.

L'ÉCOLE DE IASNAÏA-POLIANA

EN NOVEMBRE ET DÉCEMBRE

L'ÉCOLE DE IASNAÏA-POLIANA

EN NOVEMBRE ET DÉCEMBRE

CARACTÈRE GÉNÉRAL DE L'ÉCOLE

Nous n'avons pas de commençants. Dans la classe inférieure les élèves savent lire, écrire, résoudre des problèmes sur les trois premières opérations arithmétiques, et ils apprennent l'histoire sainte ; de sorte que les matières enseignées se divisent de la façon suivante :

1° Lecture mécanique et graduelle ;
2° Écriture ;
3° Dictée ;
4° Grammaire ;
5° Histoire sainte ;
6° Histoire de Russie ;
7° Dessin ;
8° Dessin graphique ;
9° Chant ;
10° Arithmétique ;

11° Leçons de choses;

12° Instruction religieuse.

Avant de parler de l'enseignement je dois dire brièvement ce qu'est l'école de Iasnaïa-Poliana, et dans quelle période de développement elle se trouve.

Comme les êtres vivants, non seulement l'école se modifie chaque année, chaque jour, chaque heure, elle est soumise aussi aux crises temporaires, aux maladies, aux mauvaises influences. L'école de Iasnaïa-Poliana a traversé cet été une semblable période critique. Il y eut à cela beaucoup de causes :

1° Comme toujours, pendant l'été, tous les meilleurs élèves partirent; nous ne les voyions que rarement, dans les champs, pendant le travail et aux pâturages;

2° De nouveaux maîtres vinrent à l'école et y apportèrent de nouvelles influences;

3° Tout l'été, chaque jour, des maîtres en vacances vinrent visiter l'école, et rien ne dérange plus la marche régulière de l'école que les visites : d'une façon ou de l'autre le maître tâche de plaire aux visiteurs.

Il y a quatre maîtres, deux vieux qui sont à l'école depuis deux ans et sont habitués aux élèves, à leur besogne, à la liberté et au désordre extérieur de l'école, et deux nouveaux, tous deux ayant fini récemment leurs études, tous deux partisans de la

discipline extérieure, du règlement, de la sonnette, des programmes et point habitués à la vie de l'école comme les premiers. Ce qui aux premiers paraît raisonnable, nécessaire, comme les traits aimés, bien que laids, d'un enfant qui a grandi sous nos yeux, paraît aux nouveaux maîtres un défaut qui doit être corrigé.

L'école est installée dans une maison de pierre de deux étages : deux chambres sont affectées à l'école, une au cabinet de travail et deux aux maîtres. Sous l'auvent du perron pend une clochette avec une corde attachée au grelot. Dans le vestibule, en bas, sont placés les agrès de gymnastique ; dans le vestibule de l'étage supérieur, l'établi. Le vestibule et l'escalier sont pleins de neige et de boue piétinée ; l'emploi du temps est affiché dans le vestibule. L'ordre des classes est le suivant : A huit heures, le maître qui habite l'école, l'amateur de l'ordre extérieur, et, en même temps, l'administrateur de l'école, envoie sonner un de ses élèves, dont quelques-uns, presque toujours, couchent chez lui. Dans le village on se lève avant le jour. Depuis longtemps déjà on aperçoit de l'école les feux des maisons, et, une demi-heure après que la cloche a sonné, dans le brouillard, dans la pluie, ou dans les rayons obliques du soleil d'automne, sur la côte de la route, car le village est séparé de l'école par un petit ravin, apparaissent les petites silhouettes noires, par deux, par trois, ou

isolées, car l'instinct de troupeau, depuis longtemps, n'existe plus chez les élèves. Il n'est déjà plus besoin d'attendre et de crier : « Hé ! les enfants ! allez à l'école ! » Ils savent déjà beaucoup de choses et, grâce à cela, la foule n'est pas nécessaire. L'heure venue, ils partent à l'école. Il mesemble que, de jour en jour, les gens deviennent de plus en plus indépendants et leurs caractères de plus en plus nets. Je n'ai presque jamais vu les élèves s'amuser en route, sauf les plus petits ou les nouveaux ayant fréquenté une autre école. Les élèves n'apportent rien avec eux, ni livres ni cahiers ; ils n'ont pas de leçons à apprendre chez eux.

C'est peu qu'ils n'aient rien dans les mains, ils n'ont rien non plus à porter dans leur tête. On ne les oblige nullement à se rappeler aujourd'hui ce qu'ils ont fait hier ; la pensée de la leçon future ne les tourmente pas ; l'élève ne porte que soi : sa nature impressionnable et la certitude que l'école sera aussi gaie que la veille. Il ne pense pas à la classe avant qu'elle soit commencée. Jamais on ne fait de réprimandes, et il n'y a jamais de retardataires, sauf peut-être les plus grands, que les pères retiennent à la maison pour quelque travail. Et alors le grand garçon accourt à l'école au galop, tout essoufflé. Tant que le maître n'est pas encore là, ils se réunissent, les uns près du perron se bousculant sur les marches ou faisant des glissades dans l'allée, les autres dans les salles de classe.

Quand il fait froid, en attendant les maîtres, les élèves lisent, ou écrivent, ou s'amusent. Les fillettes ne se mêlent pas aux garçons. Quand les garçons veulent jouer avec les filles ils ne s'adressent jamais à une seule d'entre elles, toujours à toutes ensemble : « Hé ! les filles ! pourquoi ne patinez-vous pas ? » ou « Hé ! les filles ! êtes-vous gelées ? » ou « Hé bien les filles, allez toutes contre moi seul ! » Seule une fillette de dix ans, très capable, se détache du groupe des filles. Et c'est elle seule que les garçons traitent en égale, toutefois avec une nuance de politesse, d'indulgence et de réserve.

Supposons que d'après l'emploi du temps, la plus petite classe ait la lecture mécanique, la classe moyenne, la lecture expressive, et la troisième, l'arithmétique. Le maître entre dans la salle : des enfants sont couchés à terre et crient : « Le tas est petit ! » ou « On m'écrase ! » ou « Assez ! Assez ! » etc. « Piotr Mikhaïlovitch ! crie-t-on du centre de ce tas au maître qui entre, dis-leur de cesser ! » « Bonjour, Piotr Mikhaïlovitch ! » crient les autres continuant leur vacarme.

Le maître prend des livres, les distribue à ceux qui s'approchent de lui. Ceux qui sont couchés sur le sol et ceux qui sont par-dessus réclament aussi le livre. Le tas diminue peu à peu. Dès que la plupart ont les livres, tous les autres courent vers l'armoire et crient : « Et à moi ! Et à moi ! Donne-moi celui d'hier ! A moi celui de Kolt-

zov ! » etc. Si quelques-uns d'entre eux, entraînés par le jeu, sont encore sur le sol, ceux qui sont assis, le livre à la main, crient : « Avez-vous fini ! On n'entend rien ! Assez ! » Les turbulents obéissent, tout essoufflés ils prennent leurs livres, et, pendant quelques instants encore, à cause de leur état d'excitation, ils remuent les jambes.

L'esprit de vacarme s'envole et le désir de la lecture règne dans la salle.

Avec autant d'entrain qu'il en mettait à tirer les cheveux de Mitka, un élève lit maintenant le livre de Koltzov, les dents presque serrées, les yeux brillants, sans rien voir autour de lui sauf son livre. Pour l'arracher à sa lecture il faudrait autant d'efforts qu'auparavant pour l'arracher au jeu. Les élèves s'assoient où ils veulent : sur les bancs, sur les tables, sur le rebord des fenêtres. Les petites filles se mettent toujours ensemble. Les amis du même village, les petits surtout (il y a entre eux une grande camaraderie), sont toujours assis côte à côte. Aussitôt que l'un d'eux a décidé de s'asseoir dans un certain coin, tous les camarades, en se bousculant, s'élancent à cet endroit, s'entassent l'un près de l'autre, puis, regardent circulairement, l'air si joyeux et satisfait, qu'ils semblent devoir être joyeux pour le reste de leur vie d'occuper cette place.

La grande chaise qui, par hasard, se trouve dans la classe est un objet de convoitise pour les plus

hardis, pour cette fillette de dix ans et pour les autres. Aussitôt que l'un a résolu de s'emparer de cette chaise, un autre, devinant au regard son intention, entre en conflit avec lui. Ils se bousculent et le vainqueur s'installe bravement; mais il se met à lire comme tous les autres, entraîné par son affaire. Pendant la classe je n'ai jamais vu chuchoter, pincer, rire en cachette, rapporter au maître. Quand un élève vient se plaindre qu'un camarade l'a pincé, on lui dit : « Pourquoi ne pinces-tu pas toi-même? »

Les deux classes inférieures s'installent dans une salle, la classe supérieure dans l'autre. Le maître arrive dans la première classe. Tous les élèves l'entourent, près du tableau ou sur les bancs, ou se couchent ou s'installent sur la table, autour du maître, ou autour de celui qui lit. Est-ce l'écriture, ils s'installent avec plus d'ordre, mais à chaque instant quelqu'un se lève pour regarder les cahiers des autres ou montrer le sien au maître. D'après l'emploi du temps, il y a quatre leçons avant le dîner. Parfois, on n'en fait que trois ou deux, parfois on change tout à fait l'ordre : Le maître commence l'arithmétique et passe à la géométrie ; il commence par l'histoire sainte et finit par la grammaire. Parfois, maître et élèves se passionnent et, au lieu de durer une heure, la classe dure trois heures. Il arrive que les élèves crient eux-mêmes : « Non, encore, encore! » et se fâchent contre ceux qui en

ont assez. « Si ça t'ennuie, va chez les petits ! » disent-ils avec mépris. La classe d'instruction religieuse est la seule qui se passe régulièrement, parce que le maître habite à deux verstes et vient deux fois par semaine. Pour la classe de dessin tous les élèves sont réunis. C'est avant ces classes que l'animation, les cris, le désordre extérieur sont le plus intenses. Les uns traînent les bancs d'une salle à l'autre, d'autres se battent, d'autres courent à la maison chercher du pain ; les uns font griller ce pain dans le poêle, d'autres arrachent quelque chose aux camarades. Enfin, quelques-uns font de la gymnastique et, de nouveau, comme le matin, il est beaucoup plus facile de les laisser se calmer d'eux-mêmes et rétablir l'ordre naturel que de l'imposer par force. Avec l'esprit actuel de l'école, il est matériellement impossible de les arrêter. Plus le maître crie — cela est arrivé — plus les élèves crient : la voix du maître ne fait que les exciter. On les arrête ou, si cela ne réussit pas, on les entraîne de l'autre côté, et cette petite mer commence à s'agiter de moins en moins et enfin, à se calmer. Le plus souvent même, il n'est besoin de rien dire. La classe de dessin est la classe préférée de tous. Elle a lieu à midi, quand tous ont déjà faim, après trois heures de classe, et il faut transporter les bancs et les tables d'une salle dans l'autre et c'est le signal d'un terrible charivari. Mais, malgré cela, dès que le maître est prêt, les élèves sont prêts

aussi, et celui qui empêcherait de commencer la leçon serait mal reçu.

Je dois ouvrir une parenthèse : en faisant la description de l'école de Iasnaïa-Poliana, je n'ai pas la prétention de présenter une école modèle, je ne fais que la description exacte de cette école. Je crois que de pareilles descriptions peuvent avoir leur utilité. Si je réussis à présenter clairement, dans le numéro suivant, l'histoire du développement de l'école, le lecteur comprendra pourquoi son caractère s'est formé tel qu'il est, pourquoi je le crois bon, et pourquoi, si même je le pouvais, il me serait impossible de le changer. L'école s'est développée librement d'après les principes apportés par les maîtres et par les élèves. Malgré l'influence prépondérante du maître, l'élève avait toujours le droit de ne pas aller à l'école, et même, en y allant, de ne pas obéir au maître. Le maître avait le droit de ne pas garder l'élève et la possibilité d'agir de toute son influence sur la majorité des élèves et la société qu'ils forment toujours. Plus les élèves avancent, plus l'enseignement se divise et plus l'ordre devient nécessaire. Grâce à cela, avec le développement normal, sans contrainte, de l'école, plus les élèves s'instruisent, plus ils deviennent aptes à l'ordre. Plus ils sentent eux-mêmes le besoin de l'ordre, plus est grande sur eux, sous ce rapport, l'influence du maître.

Depuis la fondation de l'école de Iasnaïa-Poliana

cette règle s'est toujours confirmée. Au commencement il n'y avait point de division en classes, en matières d'enseignement, en récréations : tout se confondait, et toutes les tentatives en vue d'établir une règle restaient vaines. Et maintenant, dans la première classe, il y a des élèves qui demandent eux-mêmes à suivre le règlement, qui sont mécontents quand on les arrache à la leçon et chassent les petits qui courent près d'eux. Selon moi, ce désordre extérieur est utile et rien ne peut le remplacer, si étrange et incommode qu'il soit pour le maître. J'aurai souvent à revenir sur les avantages de cette organisation. Quant aux désavantages fictifs, voici ce que j'en dirai :

1° Ce désordre, ou mieux cet ordre libre, ne nous paraît terrible que parce que nous sommes habitués à un tout autre ordre dans lequel nous-mêmes avons été élevés ;

2° Dans ce cas, comme dans plusieurs analogues, la force n'est employée que par impatience et irrespect de la nature humaine. Il nous semble que le désordre grandit de plus en plus et n'a plus de limite, qu'il n'y a pas d'autre moyen de l'arrêter que l'emploi de la force, tandis qu'il suffit d'un peu de patience pour que le désordre (ou l'animation) se calme spontanément et se transforme en un ordre beaucoup meilleur et plus solide que celui qu'on impose. Les écoliers sont des hommes, bien que très petits, mais des hommes qui ont les

mêmes besoins que nous et pensent de la même façon. Tous veulent apprendre, c'est pourquoi ils viennent à l'école, et c'est pourquoi il leur sera facile d'arriver à la conclusion qu'il faut se soumettre à certaines conditions pour apprendre. C'est peu qu'ils soient des hommes, ils sont aussi une société d'hommes unis par la même pensée : « Et là où deux, trois se réunissent en mon nom, je suis parmi eux. » Ils se soumettent sans révolte aux lois qui découlent de la nature, mais ils se révoltent en se soumettant à votre immixtion prématurée, n'ayant pas foi au commandement de votre sonnette, à vos emplois du temps, à vos règlements. Que de fois m'est-il arrivé de voir des enfants se battre : le maître s'élance pour les séparer, et les ennemis séparés se regardent de côté, et même, en présence du maître, ne se retiennent pas de se donner une dernière poussée, plus forte que les autres.

Je vois chaque jour un Kiruchka quelconque qui, les dents serrées, se jette sur Tarass, l'attrape aux cheveux, le renverse à terre et semble ne pas vouloir s'arrêter avant d'avoir estropié son adversaire. Une minute après, Tarass rit déjà, et cinq minutes ne se passent pas que, de nouveau, ils seront amis et s'installeront l'un à côté de l'autre. Récemment, entre deux leçons, dans la cour, deux garçons se sont entrepris. L'un, âgé de neuf ans, de la deuxième classe, très fort en arithmétique ; l'autre, aux cheveux coupés, intelligent, vindicatif, petit,

aux yeux noirs, appelé Kiska (Minette). Kiska avait attrapé l'autre par les cheveux et lui frappait la tête contre le mur. Le mathématicien tâchait en vain de saisir les cheveux de Kiska. Les petits yeux noirs de Kiska triomphaient. Le mathématicien retenant à peine ses larmes, disait : « Eh bien ! eh bien ! quoi ! » Mais on voyait qu'il était en mauvaise posture et bravait seulement. Cela dura assez longtemps. Je me demandais ce qu'il fallait faire. « On se bat ! on se bat ! » criaient les enfants, et ils se groupaient autour des combattants. Les petits riaient, mais les grands, sans intervenir, échangeaient entre eux des regards sérieux ; et ces regards et ce silence n'échappaient pas à Kiska. Il comprit qu'il faisait quelque chose de mal ; il eut un sourire peu naturel et, peu à peu, lâcha les cheveux du mathématicien. Celui-ci se dégagea, poussa Kiska si fort qu'il l'envoya contre le mur, et, satisfait, il s'éloigna. Kiska se mit à pleurer. Il s'élança à la poursuite de son ennemi, le frappa de toutes ses forces, mais pas bien fort pourtant, sur le dos. Le mathématicien voulut se venger, mais, à ce moment, quelques voix réprobatives éclatèrent. « Voilà, tu bats le petit ! Sauve-toi, Kiska ! » Et, tout en resta là, comme si rien ne s'était passé, à l'exception, je suppose, de la conscience vague chez l'un et l'autre qu'il est désagréable de se battre, car on se fait mal. Ce me fut une occasion d'observer le sentiment de justice que garde la

foule. Maintes fois, affaires pareilles sont résolues de telle façon qu'on ne sait pourquoi elles le sont ; et cependant, elles sont résolues à la satisfaction des deux parties. Combien, en comparaison de cela, sont injustes et arbitraires tous les procédés des éducateurs! — « Vous êtes tous deux coupables, mettez-vous à genoux », dit le maître ; et le maître n'a pas raison, car il n'y a qu'un coupable, et l'innocent est puni doublement. — « Tu es coupable, puisque tu as fait cela et cela ; et tu seras puni », dit le maître. Et celui qui est puni hait encore davantage son ennemi, car il voit de son côté le pouvoir despotique dont il ne reconnaît pas la légitimité. Ou : — « Pardonne-lui, Dieu l'ordonne ainsi, et sois meilleur que lui », dira le maître. Vous lui dites : Sois meilleur que lui, et il ne veut qu'être le plus fort, et il ne comprend pas et ne peut concevoir un autre *mieux*. Ou : — « Vous avez tort tous deux, demandez-vous pardon et embrassez-vous ». C'est le pire de tout : par la fausseté de ce baiser, le mauvais sentiment qui s'était apaisé s'enflamme de nouveau. Laissez-les seuls, si vous n'êtes ni le père ni la mère qui plaignent leurs enfants, et, à cause de cela, ont toujours raison quand ils tirent les cheveux de celui qui a battu leur fils, laissez les seuls et regardez comme tout s'arrange simplement, naturellement, et en même temps avec cette complexité et cette bizarrerie propres à tous les phénomènes de la vie inconsciente.

Les maîtres qui n'ont pas connu un désordre pareil, ou un ordre libre, pensent peut-être que, sans l'intervention du maître, ce désordre peut avoir des conséquences physiques fâcheuses : on se battra, on se cassera les membres, etc.

Dans l'école de Iasnaïa-Poliana, depuis l'hiver dernier, il n'y a eu que deux accidents notables. Un élève, poussé du perron, s'est écorché la jambe (la blessure a guéri en deux semaines) ; un autre a eu la joue brûlée avec du caoutchouc enflammé ; la brûlure dura aussi deux semaines. Il n'arrive pas plus d'une fois par semaine que quelqu'un pleure, et ce n'est pas de mal, mais de dépit ou de honte. Sauf ces deux cas, nous ne nous rappelons aucune fracture ou blessure survenue au cours de l'été, malgré trente ou quarante élèves laissés absolument libres.

Je suis convaincu que l'école ne doit pas intervenir dans l'œuvre de l'éducation, qui ne dépend que de la famille ; qu'elle n'a pas le droit de récompenser et de punir ; que les meilleures police et administration de l'école consistent à laisser aux élèves la pleine liberté d'apprendre et de s'arranger entre eux comme ils l'entendent. J'en suis convaincu, mais, malgré cela, les vieilles habitudes des écoles sont si fortes, qu'assez souvent, à l'école de Iasnaïa-Poliana, nous nous en écartons. Le semestre dernier, précisément au mois de novembre, il y eut deux cas de punition.

Pendant la classe de dessin, le maître, un nouveau, remarqua un garçon qui criait, n'écoutait pas et, sans aucune raison, battait ses voisins. N'ayant pu venir à bout de lui par les paroles, le maître le fit sortir de sa place et prit son ardoise. Ce fut la punition. Tout le temps de la leçon, le gamin pleura à chaudes larmes. C'était ce même garçon que je n'avais pas voulu accepter à l'ouverture de l'école de Iasnaïa-Poliana, le trouvant idiot. L'idiotie et la timidité étaient ses traits principaux, ses camarades ne l'admettaient jamais dans leurs jeux ; ils se moquaient de lui, et eux-mêmes étonnés de lui disaient: « Comme il est drôle ce Petka : on le bat, même les petits le battent, et il se secoue et s'en va. » — « Il n'a pas de cœur », me dit de lui un enfant. Si l'on a pu amener un pareil garçon à la rage pour laquelle il fut puni par le maître, alors, certainement, ce n'est pas lui le coupable.

Voici le second cas.

L'été, pendant qu'on réparait la maison, la bouteille de Leyde disparut du cabinet de physique; puis, à diverses reprises, alors qu'il n'y avait plus ni menuisiers ni peintres à la maison, des crayons et des livres disparurent. Nous interrogeâmes les enfants ; les meilleurs élèves, nos vieux amis, rougirent et devinrent si timides qu'un juge d'instruction aurait vu là la preuve éclatante de leur culpabilité. Mais je les connaissais et pouvais

répondre d'eux comme de moi-même. Je compris que la seule idée du soupçon les avait affectés profondément, péniblement. Un garçon, que j'appellerai Féodor, une nature riche et tendre, tout pâle, tremblait et pleurait. Ils promirent de dénoncer le coupable s'ils le dévoilaient, mais ils refusèrent de le chercher. Quelques jours plus tard, le voleur était découvert. C'était un garçon d'un village éloigné. Il avait entraîné avec lui un jeune paysan du même village, et tous les deux avaient caché les objets volés dans leurs coffres. Cette découverte produisit une étrange impression sur les camarades : le soulagement, la joie s'unissaient au mépris, à la pitié pour les voleurs. Nous leur laissâmes le soin de la punition. Les uns demandèrent à fouetter les voleurs, mais tenaient absolument à les fouetter eux-mêmes ; d'autres proposèrent un écriteau avec le mot « *voleur* ». Cette punition, à notre honte, avait été employée par nous, et ce même garçon qui, une année auparavant, avait porté l'écriteau avec le mot « menteur » était le premier à exiger l'écriteau pour le voleur.

Nous tombâmes d'accord pour l'écriteau ; et quand une des fillettes eut cousu l'écriteau, tous les élèves, avec une joie méchante, regardèrent les coupables et se moquèrent d'eux. Ils exigeaient même une aggravation de peine : les conduire par tout le village et leur laisser l'écriteau jusqu'à la fête. Les garçons punis pleuraient. L'enfant en-

traîné par son camarade, un fort en style, un petit gros, très gai, pleurait tout simplement à chaudes larmes, comme pleurent les enfants. L'autre, le principal coupable, au nez aquilin, aux traits secs, le visage intelligent, était pâle ; ses lèvres tremblaient. Il jetait des regards de colère sur ses camarades qui se réjouissaient et, de temps en temps, son visage se crispait de sanglots. Sa casquette déchirée était mise sur la nuque, ses cheveux étaient ébouriffés, ses vêtements tachés de craie. Tout cela me frappait, nous frappait tous, comme si nous le voyions pour la première fois. L'attention malveillante de tous était fixée sur lui, et il le sentait. Quand, sans se retourner, la tête baissée, du pas particulier d'un coupable, il alla chez lui, et que les enfants coururent en foule derrière lui et l'agacèrent d'une façon étrangement cruelle qui ne paraissait pas naturelle, comme si un méchant esprit les y poussait, quelque chose me dit que ce n'était pas bien. Mais l'affaire en resta là, et les voleurs gardèrent l'écriteau une journée entière.

Depuis ce temps, il nous parut qu'il apprenait beaucoup moins bien, il ne participa plus aux jeux ni aux conversations de ses camarades en dehors de la classe.

Une fois, en entrant à la classe, tous les écoliers, avec horreur, me dirent que ce même garçon avait encore volé. Il avait pris dans la chambre du maître vingt kopeks en monnaie de billon, et avait

été pincé au moment où il les cachait dans l'escalier. On lui mit de nouveau l'écriteau, et de nouveau commença la même scène monstrueuse. Je me mis à lui faire des remontrances comme font tous les éducateurs. Un adulte qui assistait à cette scène se mit aussi à lui faire la morale en répétant les paroles que, probablement, il avait retenues de son père le fermier. — « Il a volé une fois, deux fois, disait-il, il en prendra l'habitude, ça finira mal. » Je commençais à être agacé; j'étais presque en colère contre le voleur. Je regardai son visage encore plus pâle, plus souffrant, plus cruel, et, je ne sais pourquoi, je me souvins des forçats et, tout d'un coup, j'éprouvai une telle honte que j'arrachai l'écriteau stupide en disant au garçon d'aller où il voudrait. J'avais senti, soudain, non par le raisonnement mais par tout mon être, que je n'avais pas le droit de tourmenter ce malheureux enfant et que je ne pouvais pas faire de lui ce que moi et le fils du fermier en voulions faire. Je compris qu'il y a des mystères de l'âme cachés de nous sur lesquels la vie seule peut agir et non la morale et les punitions. Et quelle sauvagerie ! L'enfant a volé un livre. Par la voie longue, compliquée des sentiments, des idées, des conclusions erronées, il fut amené à prendre le livre d'un autre et, on ne sait pourquoi, à l'enfermer dans son coffre. Et moi, je colle l'écriteau avec le mot « voleur » qui signifie tout autre chose. Pourquoi ? Pour le punir par la

honte, me dira-t-on. Punir par la honte ! Pourquoi ? Qu'est-ce que la honte ? Est-il certain que la honte fasse disparaître le penchant au vol ? Elle l'encourage peut-être ! Ce qui s'exprimait sur son visage n'était peut-être pas de la honte. Je suis même sûr que ce n'était pas la honte mais tout autre chose qui, peut-être, eût dormi toujours en son âme et qu'il ne fallait pas provoquer. Que là-bas, dans le monde qu'on appelle le vrai monde, le monde des Palmerstons et des Cayenne, où l'on trouve sage non ce qui est sage mais ce qui est réel, que là-bas, les hommes qui sont punis eux-mêmes s'arrogent le droit et le devoir de punir. Notre monde des enfants, des simples, des indépendants, doit rester pur des aveuglements, de la croyance inébranlable en la légitimité de la punition, de la foi et de la fausse conviction que le sentiment de vengeance devient juste dès qu'on l'appelle punition.

Continuons la description de l'emploi du temps quotidien. A deux heures, les enfants, qui ont faim, courent à la maison. Malgré la faim, ils restent encore quelques instants afin de savoir quelle note a reçue chacun. Les notes ne donnent aucun avantage mais les intéressent beaucoup : « J'ai cinq avec + ! » — « Et quel zéro on a mis à Olga ! » — « Et moi j'ai quatre ! » crient-ils. Les notes leur servent d'appréciation de leur travail et ils n'en sont mécontents que si l'appréciation n'est pas juste. Malheur si l'élève travaille bien et reçoit moins

qu'il mérite. Il ne donnera pas de repos au maître et pleurera à chaudes larmes s'il n'obtient pas le changement de la note. Les mauvaises notes méritées ne soulèvent jamais de protestation. Cependant, ces notes sont le reste de notre vieil ordre de choses et commencent à disparaître.

Pour la première leçon de l'après-dîner les élèves se réunissent comme le matin et attendent le maître. En général, c'est pour la leçon d'histoire sainte ou d'histoire de Russie que se réunissent toutes les classes. Cette leçon commence ordinairement à la tombée de la nuit. Le maître reste debout ou s'asseoit au milieu de la classe et les élèves l'entourent ou se placent en amphithéâtre : les uns sur des bancs, d'autres sur les tables, d'autres sur les rebords des fenêtres.

Toutes les leçons du soir, et surtout cette première, ont un caractère tout différent de celles du matin : elles sont empreintes de tranquillité rêveuse, de poésie. Venez à l'école du soir : on ne voit point de feux à travers les fenêtres, il fait presque doux, bien qu'il y ait de la neige sur les marches de l'escalier, un faible bruit derrière la porte, un garçon qui se tient à la rampe et monte l'escalier en enjambant deux marches à la fois, rien que cela indique que les élèves sont en classe. Entrez dans la salle. Vers les vitres gelées, il fait déjà presque noir. Les anciens élèves, les aînés, sont serrés par les autres jusqu'au fond de la classe, et les petites

têtes levées regardent juste les lèvres du maître. Une petite fille de domestiques est toujours assise sur la haute table : le visage attentif, elle semble boire chaque parole. Les plus petits sont assis plus loin. Ils écoutent attentivement, même avec opiniâtreté. Ils se tiennent comme les grands, mais, malgré toute leur attention, nous savons qu'ils ne pourront rien répéter bien qu'ils se souviennent de beaucoup de choses. Les uns sont montés sur les épaules des autres, d'autres sont debout sur les tables, quelques-uns, serrés au milieu du groupe, tracent des figures avec leurs ongles sur le dos des voisins. Il est rare que quelqu'un vous regarde : quand un nouveau récit est commencé, tous écoutent. Quand on le répète pour la deuxième fois, par-ci par-là, éclatent des voix ambitieuses qui ne peuvent s'empêcher de souffler au maître. Cependant, pour l'histoire ancienne qu'ils aiment, ils demandent au maître de la répéter mot à mot et ne permettent à personne de l'interrompre : — « Hé ! toi ! Tu n'as pas le temps ! Tais-toi ! » crie-t-on quand quelqu'un s'avance. Ils sont attristés qu'on change le caractère et la poésie du récit du maître. Ces derniers temps, l'histoire de la vie du Christ était en faveur. Chaque fois ils en exigeaient le récit en entier. Si on ne leur racontait pas toute l'histoire ils narraient eux-mêmes la fin qu'ils aimaient tant : le reniement de Pierre, et les souffrances du Saint Sauveur.

On dirait que tout est mort. Rien ne remue. Ne

sont-ils pas endormis ? On s'approche dans la demi-obscurité, on regarde le visage d'un petit, quelconque : il est assis, les yeux fixés sur le maître, le front plissé par l'attention, et, pour la dixième fois, il repousse de l'épaule la main de son camarade. Vous lui chatouillez le cou. Il ne sourit même pas.

Il penche la tête comme pour s'éloigner d'une mouche, et, de nouveau, il s'abandonne au récit mystérieux et poétique. Quand le voile du temple se déchire de lui-même et que la terre se couvre de ténèbres, il a un peu peur, il se sent mal. Mais voilà que le maître a terminé son récit, tous se lèvent de leurs places, se pressent contre le maître et, criant à qui mieux mieux, ils racontent tout ce qu'ils ont retenu. Alors commence un vacarme épouvantable. Le maître n'arrive pas à les surveiller tous. Ceux à qui l'on défend de parler, sûrs de savoir très bien, ne sont pas contents, ils s'adressent à un autre maître, s'il n'y en pas, à un camarade, à un étranger, même au chauffeur. Ils se pressent deux ou trois ensemble, chacun demandant à l'autre de l'écouter. Il est rare qu'un seul raconte. Ils s'encouragent et s'excitent mutuellement : « — Eh bien ! Avec toi ! » se disent-ils. Mais celui à qui l'on s'adresse se sent incapable et renvoie à un autre. Aussitôt le récit répété, tout redevient calme. On apporte des chandelles et tous les enfants sont déjà d'une autre humeur.

Le soir, en général, dans les classes suivantes il y a moins de bruit, de désordre ; il y a plus d'obéissance, plus de confiance dans le maître. On remarque une aversion particulière pour les mathématiques et l'analyse, et du goût pour le chant, la lecture et surtout pour les récits. — « Pourquoi toujours l'arithmétique et l'écriture, mieux vaut raconter quelque chose sur la terre, sur l'histoire, et nous écouterons », disent-ils. A huit heures, les paupières commencent à s'alourdir, on bâille, les chandelles éclairent moins bien, on coupe la mèche avec moins d'empressement. Les aînés se retiennent encore, mais les petits s'accoudent sur les tables et s'endorment au son agréable des paroles du maître. Parfois, quand les classes sont intéressantes et qu'il y en a eu beaucoup (à certains jours il y a sept heures de classe), les enfants sont fatigués; ou les veilles de fêtes, quand le bain est préparé à la maison, tout à coup, sans dire un mot, après la deuxième ou troisième classe, après le dîner, deux ou trois garçons accourent dans la chambre et se hâtent de prendre leurs casquettes. — « Que faites-vous? » — « Nous allons chez nous. » — « Et les leçons? c'est le chant. » Les enfants disent qu'ils doivent aller à la maison et se glissent dehors avec leurs coiffures. — « Mais qui l'a dit? » — « Les autres sont partis! » — « Comment! Comment? » demande le maître étonné, qui a préparé sa leçon. — « Restez! » Mais dans la chambre accourt un autre enfant,

le visage échauffé, inquiet. — « Pourquoi restes-tu ici?» fait-il méchamment à celui que retient le maître et qui, indécis, rentre ses cheveux sous son bonnet. — « Nos camarades sont déjà près de la forge. » — « Ils sont partis? » — « Oui. » Et tous deux s'enfuient en criant à travers la porte : — « Au revoir, Ivan Ivanitch ! » Et quels sont ceux qui ont décidé de partir à la maison, comment l'ont-ils décidé ? Dieu le sait. Qui, précisément, a pris cette décision, vous ne le trouverez jamais. Ils ne se sont point entendus, n'ont point comploté, mais tout simplement ils ont pensé à aller à la maison. « Les camarades s'en vont ! » et les pieds frappent sur les marches, on dégringole l'escalier, d'autres, en sautillant, se jettent de la neige, se dépassent mutuellement sur le sentier étroit et tous courent à la maison. Cela se produit une ou deux fois par semaine. C'est blessant et désagréable pour le maître, tout le monde en conviendra.

Mais qui ne conviendra pas aussi que, grâce à un seul cas pareil à celui-là, les cinq, six et parfois sept heures de classe par jour que les élèves acceptent librement, augmentent d'importance? Ce n'est qu'avec la répétition de pareils faits qu'on pourra être sûr que l'enseignement, bien qu'insuffisant, n'est ni nuisible, ni tout à fait mauvais. Si l'on posait ainsi la question : Qu'est-ce qui vaut le mieux : qu'il n'y ait pas dans toute l'année un seul cas semblable ou que le fait se répète pour la moitié des

leçons ? Nous choisirions le dernier. Moi, du moins, j'étais content que pareille chose se produisît plusieurs fois par mois à l'école de Iasnaïa-Poliana. On a beau répéter aux enfants qu'ils peuvent s'en aller quand ils veulent, l'influence des maîtres est si forte que je craignais, dernièrement, que la discipline des classes, l'emploi du temps, les notes ne gênassent imperceptiblement leur liberté au point de les soumettre à la ruse de notre lacis de règlements et de perdre la possibilité de choisir et de protester. S'ils continuent de fréquenter l'école malgré la liberté qui leur est laissée, je ne pense nullement que cela prouve la supériorité de l'école de Iasnaïa-Poliana. Je pense que la même chose pourrait se produire dans la plupart des écoles et que le désir d'apprendre est si fort chez les enfants que, pour le satisfaire, ils se soumettront à plusieurs conditions difficiles et pardonneront plusieurs défauts. La possibilité de pareille escapade est utile et nécessaire comme moyen de prévenir le maître des fautes et abus les plus importants et les plus grossiers.

Le soir c'est le chant, la lecture graduelle, les causeries, les expériences. de physique, la copie. Parmi ces occupations, les élèves préfèrent l'écriture et les expériences. Pour l'écriture, les aînés s'installent en étoile autour de la grande table, les têtes rapprochées, les jambes écartées. L'un d'eux lit et les autres se répètent mutuellement ce qu'il a

lu. Les petits prennent un livre à deux et si le texte est compréhensible, ils lisent comme nous lisons, s'approchent de la lumière, s'accoudent commodément et éprouvent un plaisir manifeste. Quelques-uns tâchent d'unir les deux plaisirs : ils s'assoient en face du poêle allumé, se chauffent et lisent. Tous les élèves ne sont pas admis aux expériences de physique, seuls les meilleurs élèves de la deuxième classe, les plus vieux et les plus raisonnables y assistent. La classe de physique, par le caractère qu'elle a chez nous, est la plus tardive, la plus étonnante et concorde tout à fait avec l'impression provoquée par la lecture des contes. Ici le féerique devient réalité. Ils personnifient tout : la balle de sureau repoussée par la résine, l'aiguille aimantée, la limaille qui court sur la feuille de papier au-dessous de laquelle on place un aimant, leur paraissent des êtres vivants. Les enfants les plus intelligents qui comprennent l'explication de ces phénomènes, s'excitent et commencent à crier après l'aiguille, la balle, la limaille : — « En voilà!... Où vas-tu? » ou : — « Tiens, attrape! », etc. Ordinairement les classes prennent fin à huit ou neuf heures du soir, quand toutefois la leçon de menuiserie ne retient pas les plus grands. Alors tous, en criant, courent jusqu'au pavillon des domestiques et de là se dispersent sur les divers chemins du village. Parfois ils imaginent de glisser jusqu'au village dans le grand traîneau arrêté derrière la porte cochère. Ils sou-

lèvent le brancard, tous se précipitent à l'intérieur et, avec des cris, disparaissent à nos yeux en laissant de place en place, sur le chemin, les taches noires des gamins tombés. Malgré toute la liberté laissée aux élèves, en dehors de l'école, leurs relations avec les maîtres se modifient : elles deviennent encore plus libres, plus simples et plus confiantes, ce qui nous paraît être l'idéal que l'école doit s'efforcer d'atteindre.

Récemment, dans la première classe, nous avons lu *Wii* de Gogol ; les dernières scènes impressionnèrent vivement les élèves et excitèrent leur imagination. Quelques-uns se représentaient la sorcière et se rappelaient tout ce qu'on avait lu le soir précédent. Le temps n'était pas froid. C'était une nuit d'hiver, sans lune, au ciel nuageux. Nous nous arrêtâmes au carrefour. Des enfants, qui depuis trois ans viennent à notre école, m'entourèrent et me prièrent de les accompagner encore un peu. Les petits, nous ayant vus, descendaient la côte en faisant des glissades, les cadets s'approchaient avec le nouveau maître. mais entre eux et moi il n'y avait pas cette confiance qui existait entre moi et les aînés.

— « Eh bien ! Allons dans le bois » (un petit bois à deux cents pas de la maison), dit l'un d'eux. C'était Fedka, un garçon de dix ans, une nature tendre, poétique et hardie, qui le demandait le plus fort. Le danger semble être pour lui la condition essen-

tielle du plaisir. L'été, c'était effrayant de le voir, avec deux de ses camarades, plonger au milieu de l'étang large d'une cinquantaine de *sagènes*, et disparaître dans le reflet brûlant du soleil d'été. Il faisait la planche, à l'endroit le plus profond, en laissant de petites vagues circulaires autour de lui et, de sa voix aiguë, appelait les camarades restés sur le bord pour qu'ils admirassent sa bravoure. Il savait qu'il y avait des loups dans le bois, c'est pourquoi il voulait y aller. Les autres l'appuyèrent et à quatre nous y partîmes. Un garçon de douze ans, très fort physiquement et moralement, Siomka, qui avait reçu le sobriquet de Vavilo, passait devant et interpellait quelqu'un en criant d'une voix aiguë. Pronka, un enfant délicat, doux, très bien doué, d'une famille très pauvre, qui était maladif, surtout par manque de nourriture, marchait à côté de moi. Fedka était entre moi et Siomka et parlait tout le temps d'une voix particulièrement douce : tantôt racontant comment, pendant l'été, il avait gardé les chevaux, tantôt disant qu'il n'y a rien d'effrayant, ou interrogeant : — « Et si quelqu'un bondit? » et exigeant de moi une réponse. Nous n'entrâmes point en plein bois, c'eût été trop sinistre. Mais même à la lisière du bois il faisait sombre, le sentier se voyait à peine, les feux du village disparaissaient.

Siomka s'arrêta et se mit à écouter : — « Attention, les enfants ! Qu'est-ce qu'il y a? » dit-il tout à

coup. Nous nous tûmes. Nous n'entendîmes rien, cependant la crainte augmenta. — « Eh bien! Que ferons-nous s'il bondit et court après nous? » demanda Fedka. Nous nous mîmes à parler des brigands du Caucase. Ils se rappelèrent l'histoire du Caucase que je leur avais racontée longtemps auparavant, et, de nouveau, je me mis à leur parler des Abreks, des Cosaques, de Hadji-Mourad.

Siomka marchait en avant, il écartait largement ses grandes bottes et balançait son large dos. Pronka voulait aller à côté de moi mais Fedka le poussa de côté, et Pronka, qui, vu sa pauvreté, se soumettait toujours à tout le monde, aux passages les plus intéressants seulement, courait de mon côté en s'enfonçant dans la neige jusqu'aux genoux.

Quiconque a observé les enfants des paysans a remarqué qu'ils ne sont pas habitués aux caresses, aux paroles tendres et qu'ils les détestent. J'ai eu l'occasion de voir la chose suivante : Une dame qui visitait l'école des paysans, voulant se montrer tendre envers un enfant, lui dit : — « Eh bien! mon chéri, viens que je t'embrasse! » Elle l'embrassa et l'enfant s'en montra honteux, confus et offensé. Un enfant de cinq ans est déjà au-dessus de ces cajoleries, c'est un grand garçon. C'est pourquoi je fus particulièrement frappé quand Fedka, qui marchait à côté de moi, au passage le plus saisissant du récit, tout à coup, frôla sa manche contre ma main, puis me saisit deux doigts et ensuite ne les

lâcha pas. Dès que je me taisais, Fedka me priait si instamment et d'une voix si émue de continuer, qu'il était impossible de ne pas accéder à son désir. — « Hé, toi, ne te fourre pas sous les pieds! » dit-il une fois avec colère à Pronka qui courait en avant. Il était excité jusqu'à la cruauté. Il se sentait si bien en me tenant par les doigts que personne ne devait oser interrompre son plaisir. — « Hé bien, encore, encore! Voilà, c'est bien! » Nous avions traversé le bois et nous trouvions à l'autre extrémité du village. — « Allons encore! » supplièrent-ils tous, quand nous aperçûmes les feux du village Nous marchions en silence, enfonçant de temps en temps nos pieds dans le sentier mal battu. L'obscurité blanche nous paraissait vaciller devant nos yeux. Les nuages étaient si bas qu'il semblait qu'on les poussait sur nous. On ne voyait point de feux dans ce *blanc* où résonnait le bruit de nos pieds dans la neige. Le vent tourbillonnait sur la cime des trembles. J'achevai mon récit sur ce fait que l'Abrek entouré se mit à chanter, et, ensuite se jeta de lui-même sur le poignard Tous se turent. — « Pourquoi a-t-il chanté quand on l'a entouré? » demanda Siomka. — « Mais on t'a donc dit qu'il s'apprêtait à mourir », répondit tristement Fedka. — « Je crois que c'est la prière qu'il a chanté! », ajouta Pronka. Tous y consentirent. Tout à coup, Fedka s'arrêta: — « Et comment avez-vous dit qu'on a tué votre tante? » demanda-t-il. Il n'avait pas en-

core eu assez d'horreur : — « Raconte ! Raconte ! » Je racontai encore une fois la terrible histoire du meurtre de la comtesse Tolstoï. Silencieux, ils m'entouraient et regardaient mon visage. — « Il est tombé, le gaillard ! » dit Siomka. — « Ça devait être terrible pour lui de marcher dans la nuit quand le cadavre était là ! Moi, je me serais enfui ! » dit Fedka qui s'accrochait de plus en plus à mes deux doigts. Nous nous arrêtâmes près d'un bouquet d'arbres, derrière les enclos. A l'entrée même du village, Siomka avait ramassé un bâton couvert de neige ; il en frappa le tronc d'un tilleul. Le givre tombait des branches sur nos bonnets et des sons éclataient isolément dans la forêt. — « Léon Nikolaïevitch, dit Fedka (je pensais qu'il allait encore m'interroger sur la comtesse), pourquoi apprend-on à chanter ? Souvent, je me demande pourquoi l'on chante. »

Comment passa-t-il de l'horreur de l'assassinat à cette question ? Dieu le sait. Mais, à en juger par le son de sa voix, par le sérieux avec lequel il tâchait d'obtenir une réponse, par le silence des deux autres enfants, on sentait une corrélation vivante et logique entre cette question et la conversation précédente. Répondait-il à mon explication de la possibilité du crime par l'ignorance (je le leur avais dit) ou la contrôlait-il en se transportant dans l'âme de l'assassin et se rappelant ses occupations favorites (il avait une superbe

voix et un grand talent musical), ou sentait-il que le moment de parler franchement était venu et qu'une foule de questions exigeant une réponse s'élevaient dans son âme ; mais sa question ne surprit aucun de nous. — « Pourquoi la peinture ? Pourquoi faut-il bien dessiner ? » dis-je, ne sachant point comment lui expliquer le but de l'art. — « Pourquoi la peinture ? » répétait-il pensivement. Il demandait précisément ce qu'est l'art, et moi, je n'osais et ne savais le lui expliquer. — « Pourquoi la peinture ? dit Siomka : on peint tout, on dessine tout ; on peut, avec un modèle, faire n'importe quel objet ». — Non, c'est le dessin linéaire ! objecta Fedka. Mais pourquoi dessiner des têtes ? » La nature saine de Siomka ne s'embarrassait pas : — « Pourquoi le bâton ? Pourquoi le tilleul ? » dit-il en frappant le tilleul. — « Oui, eh bien ! Pourquoi le tilleul ? » dis-je. — « Pour faire des planches », répondit Siomka. — « Et l'été, quand il n'est pas encore coupé, à quoi sert-il ? » — « Il est inutile. » — « Non, interrompit obstinément Fedka ; mais pourquoi pousse-t-il ? »

Et nous nous mîmes à dire que l'utilité n'est pas tout, qu'il y a la beauté, et que l'art, c'est la beauté ; et nous nous comprîmes. Et Fedka comprit parfaitement, et pourquoi pousse le tilleul, et pourquoi il faut chanter. Pronka était d'accord avec nous, mais il comprenait mieux la beauté morale, le bien. La grande intelligence de Siomka

lui permettait de bien comprendre, mais il n'admettait pas le beau sans l'utile. Il doutait, comme il arrive souvent aux hommes de grande intelligence qui sentent que l'art est la force mais ne trouvent pas en leur âme le besoin de cette force. Lui, comme eux, voulait arriver à l'art par l'intelligence et essayait d'allumer en lui cette flamme : — « Nous chanterons demain la prière, je me rappelle ma partie. » Il avait une très bonne oreille, mais n'avait pas de goût ni d'élégance dans le chant. Tandis que Fedka comprenait tout à fait bien que le tilleul est bon quand il est couvert de feuilles, qu'il est agréable de le regarder, et que cela seul suffit, Pronka comprenait que c'est dommage de le couper, parce que c'est un être vivant : « Quand nous buvons la sève du bouleau, c'est comme si nous buvions du sang. » Siomka ne disait rien, mais il pensait visiblement que le bouleau est peu utile quand il est creux. Ce m'est étrange de me rappeler ce que nous avons dit alors. Mais il me semble que nous avons dit tout ce qu'on peut dire de l'utile, du beau et du bien.

Nous nous dirigeâmes vers le village. Fedka me tenait toujours la main, et il me sembla que c'était maintenant par reconnaissance. Durant cette soirée, nous nous étions plus unis que nous ne l'avions jamais été. Pronka marchait à côté de nous, sur la large route du village : — « Tiens ! il y a encore du feu chez les Mazanov ! dit-il. Aujourd'hui, comme

j'allais en classe, Gavruka revenait du débit; il était ivre-mort et frappait, frappait son cheval tout savonneux..... Ça me fait toujours de la peine, pourquoi le bat-il ? » ajouta-t-il. — « Et récemment, dit Siomka, père a lâché les guides de son cheval de Toula, et il l'a mené dans les ravins ; il s'est endormi tout ivre. » — « Et Gavruka bat son cheval sur les yeux, ça me fait tant de peine ! reprit encore Pronka. Pourquoi le battait-il ? Il est descendu, et il l'a battu ! » Tout à coup, Siomka s'arrêta : — « Les nôtres dorment déjà, dit-il, en regardant les fenêtres noires de son isba. Vous n'allez pas plus loin ? » — « Non. » — « Adieu, Léon Nikolaïevitch ! » cria-t-il tout d'un coup ; et, s'arrachant avec effort, il courut à la maison, souleva le loquet et disparut. — « Alors, tu nous reconduiras tous l'un après l'autre ! » dit Fedka. Nous partîmes plus loin. Il y avait de la lumière chez Pronka. Nous regardâmes par la fenêtre. Sa mère, une grande femme, déjà fanée, les sourcils et les yeux noirs, était assise devant la table et pelait des pommes de terre. Un berceau était suspendu au milieu de la chambre. Un mathématicien de la deuxième classe, le second frère de Pronka, debout près de la table, mangeait des pommes de terre avec du sel. L'isba était noire, petite et sale. — « Diable ! où as-tu été ? » cria la mère. Pronka sourit doucement, maladivement, regardant à la fenêtre. La mère devina qu'il n'était pas seul et, aussitôt, modifia l'expression de

son visage. Fedka restait seul. « Les tailleurs sont encore chez nous, c'est pourquoi il y a de la lumière, dit-il de sa voix douce de ce soir. Au revoir, Léon Nikolaïevitch », ajouta-t-il doucement ; et il se mit à frapper à la porte fermée. Les « Ouvrez ! » de sa voix menue résonnaient dans l'obscurité silencieuse du village. On fut long à ouvrir. Je regardai par la fenêtre. L'isba était grande ; sur le poêle et le banc, on apercevait des jambes. Le père jouait aux cartes avec le tailleur ; quelque menue monnaie était sur la table. La marâtre était assise à la lumière et regardait l'argent. Le tailleur, un paysan jeune et vigoureux, tenait ses cartes sur la table, en demi-cercle, et regardait triomphalement son partenaire. Le père de Fedka, le col déboutonné, le visage ridé d'attention et de dépit, remuait ses cartes et, indécis, faisait de haut un geste de sa main calleuse : « Ouvrez ! »

La femme se leva et alla ouvrir.

— « Adieu, répéta encore une fois Fedka, marchons souvent comme ça ! »

Je vois des hommes honnêtes, bons, libéraux, des membres de diverses sociétés de bienfaisance, qui sont prêts à donner et donnent un centième de leur fortune aux pauvres, qui ont établi et établissent des écoles, et qui, après avoir lu cela, diront : « Ce n'est pas bien ! » et hocheront la tête. « Pourquoi le développement prématuré ? Pourquoi leur inspirer des sentiments et des idées qui

les rendent hostiles à leur propre entourage? Pourquoi les arracher à leur milieu ? » diront-ils. Et je ne parle pas de ceux qui diront : « Il sera bien, l'État où tous voudront être des penseurs, des artistes, et où personne ne travaillera ! » Ceux-là disent carrément qu'ils n'aiment pas le travail et que, par conséquent, l'existence d'hommes incapables d'être autre chose que des esclaves et des travailleurs salariés est nécessaire. Est-ce bien ou est-ce mal ? Faut-il les tirer de leur milieu ou non ; qui le sait ? Et qui peut les tirer de leur milieu ? Comme si c'était une œuvre mécanique quelconque ! Est-ce bien ou mal d'ajouter du sucre à la farine ou du poivre à la bière ? Fedka n'est pas du tout gêné par son habit déchiré, mais des questions morales et des doutes le tourmentent déjà ; et vous voulez lui donner trois roubles, un catéchisme et une petite histoire racontant que le travail et la soumission, que vous-mêmes détestez, sont utiles à l'homme. Trois roubles ne lui sont pas nécessaires ; il les trouvera quand il en aura besoin. Travailler, il l'apprendra sans vous, comme respirer. Il lui faut ce à quoi vous ont amenés votre vie et vos dix générations d'oisifs. Vous avez le loisir de penser, de souffrir, de chercher ; donnez-lui donc ce que vous avez souffert : c'est la seule chose dont il ait besoin. Et vous, comme un pontife égyptien, vous entourez d'un voile mystérieux, vous cachez dans la terre le talent que vous a donné l'histoire. N'ayez crainte,

rien d'humain n'est invisible à l'homme. Vous en doutez ? Ecoutez le sentiment, il ne vous trompera pas ! Croyez à sa nature, et vous vous convaincrez qu'il ne prendra que ce que l'histoire vous a chargé de lui transmettre, ce qu'a élaboré en vous la souffrance.

L'école est gratuite et les plus anciens élèves sont du village de Iasnaïa-Poliana. Plusieurs ont quitté l'école parce que leurs parents ne trouvaient pas que l'enseignement y fût bon. Plusieurs, après avoir appris à lire et à écrire, ont cessé de fréquenter l'école et se sont loués au relais de poste (l'occupation principale de notre village). Des villages voisins, pas riches, on envoya d'abord des élèves, mais, vu l'incommodité de l'allée et venue ou de l'obligation de les laisser en pension (le moins que coûte la pension, chez nous, c'est deux roubles par mois), bientôt on les retira. Les paysans des villages lointains, plus riches, étaient séduits par la gratuité et par le bruit répandu dans le peuple qu'à l'école de Iasnaïa-Poliana on enseignait très bien. Mais cet hiver, à l'ouverture des écoles dans les bourgs, ils nous retirèrent leurs enfants pour les mettre dans ces écoles. A l'école de Iasnaïa-Poliana sont restés les enfants des paysans de ce village qui fréquentent l'école durant l'hiver et qui, l'été, d'avril à la mi-octobre, travaillent aux champs, ceux des postiers, des commis, des soldats, des débitants, des sacristains, des paysans

riches qui viennent de trente à quarante verstes.

Nous avons eu jusqu'à quarante élèves, mais il est rare d'arriver à plus de trente présences. Les filles sont au nombre de trois ou cinq. Les garçons ont, en général, de six à treize ans. En outre, chaque année, trois ou quatre adultes viennent pour un mois, parfois pour tout l'hiver, et après quittent définitivement l'école. Pour les adultes qui viennent isolément à l'école, la vie de l'école est très incommode : par leur âge et le sentiment de leur dignité ils ne peuvent prendre part à son animation ; ils ne peuvent retenir leur mépris pour les petits gamins et ils restent tout à fait isolés. L'animation de l'école ne fait que les gêner. La plupart viennent sachant déjà quelque chose et convaincus que l'étude consiste à apprendre un livre dont ils ont entendu parler ou même qu'ils connaissent déjà. Pour aller à l'école, il leur faut vaincre leur crainte et leur timidité, tenir tête au mécontentement de la famille et aux moqueries des camarades. « En voilà un hongre qui vient apprendre ! » En outre, l'adulte sent toujours que chaque journée passée à l'école est perdue pour le travail, le seul capital, c'est pourquoi, tout le temps de la classe, il se trouve dans un état d'irritation, de fièvre, de zèle très nuisible à l'étude. A l'époque que je décris il y avait trois adultes, l'un d'eux est encore parmi nous. Les adultes, à l'école, ont l'air d'être à un incendie. Dès qu'ils finissent d'écrire, dès que,

d'une main, ils posent la plume, de l'autre ils saisissent un livre, et commencent à lire, sans même s'asseoir. Aussitôt qu'on leur prend le livre, ils prennent l'ardoise. La leur enlève-t-on, ils sont tout à fait déconcertés. Cet automne il y avait à l'école un ouvrier, en même temps il s'occupait des poêles ; en deux semaines il apprit à lire et à écrire, mais ce n'était pas de l'étude, c'était une sorte de maladie, une ivresse quelconque. Quand il traversait la classe avec le bois, il s'arrêtait, et, le bois à la main, se penchant sur la tête d'un gamin, il épelait : *s*, *k*, *a*, *ska* et allait à sa besogne. Quand il n'arrivait pas à faire cela, alors, avec envie, presque avec colère, il regardait les autres enfants. Etait-il libre, on ne pouvait rien faire avec lui ; il s'accrochait à son livre en répétant : *b*, *a*, *ba*, *r*, *i*, *ri*, etc., et dans cet état il perdait la capacité de comprendre autre chose. Quand il arrivait aux adultes de chanter, de dessiner, d'écouter un récit d'histoire, ou de regarder une expérience, on voyait qu'il se soumettait à une cruelle nécessité et que, comme les affamés détachés de leur nourriture, il n'attendait que le moment de ressaisir son livre. Restant fidèle à la règle de ne pas forcer un enfant à apprendre l'alphabet par un moyen qui ne lui plaît pas, je ne pouvais forcer un adulte à apprendre la mécanique ou le dessin quand il désirait apprendre l'alphabet. Chacun prend ce qui lui convient. En général, les adultes qui ont *étudié* auparavant ne

se trouvent pas bien à l'école de Iasnaïa-Poliana et leurs études marchent mal. Il y a quelque chose de gêné, de maladif, dans leurs rapports envers l'école. Dans les écoles du dimanche que j'ai vues, j'ai observé le même phénomème.

C'est pourquoi tous les renseignements sur l'instruction libre d'adultes donnant de bons résultats nous seraient une acquisition précieuse. L'opinion du peuple sur l'école a beaucoup changé depuis sa fondation. Je parlerai de l'opinion ancienne dans l'histoire de l'école de Iasnaïa-Poliana.

Maintenant, dans le peuple, on dit qu'à l'école de Iasnaïa-Poliana « on apprend tout, toutes les sciences, et qu'il y a des maîtres si savants que c'est *terrible* : on dit qu'ils fabriquent le tonnerre et la foudre ! Cependant les enfants comprennent très bien et commencent à lire et à écrire. » Les uns, les riches postiers, donnent leurs enfants par ambition : « Ils apprendront toute la science et sauront même la division » ! (La division c'est la conception supérieure de la science à l'école.) D'autres parents pensent que le savoir est très avantageux, et la plupart d'entre eux envoient leurs enfants consciencieusement, par obéissance à l'esprit du temps. De tous ces enfants, les plus agréables pour nous sont ceux qu'on nous envoie sans raison, par hasard, mais qui aiment l'étude à un tel point que ce sont maintenant les pères qui se soumettent au désir des enfants et que, sentant eux-mêmes obs-

curément qu'il se passe quelque chose de bon pour leurs enfants, ils ne se décident pas à les retirer de l'école. Un père m'a raconté, qu'une fois, il a brûlé toute la chandelle qu'il tenait près du livre de son fils, et il loua beaucoup son fils et le livre. C'était l'*Évangile*. « Mon père, m'a raconté un autre écolier, il lui arrive parfois d'écouter un conte, il rit et il s'en va. Mais si c'est l'évangile, il peut écouter jusqu'à minuit, et lui-même tient la lumière. »

Je fus avec un nouveau maître chez un élève. Pour me faire valoir devant le maître, je forçai l'élève à résoudre un problème d'algèbre. La mère était occupée près du poêle et nous avions oublié sa présence ; en écoutant son fils manier bravement l'équation : $2ab - c = d : 3$, etc., tout le temps elle cachait son visage dans sa main, se retenant à peine, et enfin, elle pouffa de rire et ne put dire pourquoi elle riait. Un père, un soldat, qui était venu chercher son fils à l'école, le trouva dans la classe de dessin ; en voyant l'œuvre de son fils il se mit à lui dire « vous », et il ne se décida pas à lui donner en classe le cadeau qu'il lui avait apporté. L'opinion générale me semble être la suivante : « On leur enseigne tout (comme aux enfants des seigneurs). Plusieurs choses sont inutiles, cependant on apprend très vite à lire et à écrire, c'est pourquoi on peut y envoyer les enfants. » Il y a aussi des bruits malveillants, toutefois ils ont de moins en moins de crédit. Deux très braves enfants ont quitté

récemment l'école, parce que, soi-disant, on n'y apprend pas à écrire. Un soldat voulut aussi nous envoyer son fils, mais ayant interrogé le meilleur de nos élèves, il trouva qu'il ne lisait pas assez couramment les psaumes et conclut que l'école est *mauvaise*, que seule sa réputation est *bonne*. Quelques paysans de Iasnaïa-Poliana craignent enfin que ne se justifient les bruits qui ont circulé autrefois. Il leur semble qu'on instruit les enfants dans un but quelconque et que, tout d'un coup, des voitures arriveront et emmèneront les élèves à Moscou. Le mécontentement causé du fait qu'on ne bat pas les élèves et qu'il n'y a pas de discipline à l'école a presque disparu. Et souvent il m'est arrivé d'observer l'étonnement d'un père venant chercher son fils à l'école, quand, devant lui, commençait le vacarme, la lutte, les cris. Il est convaincu que l'indiscipline est mauvaise. Il croit qu'on apprend très bien, mais comment se concilient ces deux choses, il ne peut le comprendre. On a fait courir le bruit que la gymnastique fait maigrir, et qu'après Pâques ou en automne, à la saison des légumes, la gymnastique fait le plus grand mal, et les grand'mères expliquent que la cause de tout, c'est la gâterie et la gymnastique.

Pour quelques parents, peu nombreux il est vrai, l'objet de mécontentement c'est l'égalité qui règne à l'école. Au mois de novembre, nous eûmes à l'école

les deux filles d'un riche postier ; elles étaient en caraco et bonnet et, au commencement, se tenaient à l'écart, mais ensuite elles s'habituèrent, oublièrent leur thé et les soins des dents et commencèrent à apprendre très bien. Leur père venait à l'école en bon *touloupe* déboutonné ; un jour il trouva ses filles mêlées à la foule des garçons sales, en *lapti*, qui, les mains appuyées sur les bonnets des fillettes, écoutaient le maître. Le paysan offensé retira ses filles de l'école sans avouer toutefois la cause de son mécontentement. Enfin, il y a encore des élèves qui quittent l'école parce que leurs parents, qui les y ont envoyés pour flatter quelqu'un, les reprennent quand le besoin de flatter est passé.

En résumé, il y a douze matières d'enseignement, trois classes, quarante élèves et quatre maîtres. Chaque maître tient le journal de ses occupations, et ils se les communiquent mutuellement tous les dimanches, puis, de concert, arrêtent le programme de la semaine future. Ces programmes ne sont pas toujours suivis ; ils sont modifiés suivant les exigences des élèves.

LA LECTURE MÉCANIQUE

La lecture fait partie de l'enseignement de la langue. Le but de cet enseignement est, selon nous, d'amener les élèves à comprendre le contenu des livres écrits en langue littéraire. La connaissance de la langue littéraire est nécessaire parce que c'est en cette langue que sont écrits les bons livres.

Dès la fondation de l'école, la lecture mécanique n'était pas séparée de la lecture expressive : les élèves lisaient seulement ce qu'ils pouvaient comprendre : leurs propres œuvres, des mots et des phrases écrits à la craie sur le tableau, ensuite les contes de Khoudiakov et d'Afanassiev. Je pensais que pour apprendre à lire les enfants devaient aimer la lecture et que, pour cela, ils devaient comprendre et s'intéresser à ce qu'ils lisaient. Cette idée semble rationnelle et claire, cependant elle est fausse. Premièrement, pour passer de la lecture au tableau à la lecture d'un livre, il fallait, avec chaque

élève et pour n'importe quel livre, s'occuper à part de la lecture mécanique. Avec peu d'élèves et l'absence de division en matières, c'était possible, et j'ai réussi sans beaucoup de peine à faire passer les meilleurs élèves de la lecture au tableau à la lecture dans le livre. Mais avec les mauvais élèves cela devenait impossible. Les petits n'étaient pas capables de lire et de comprendre les contes ; le travail de la formation des mots et de la compréhension de leur sens était au-dessus d'eux. L'autre inconvénient c'est que la lecture expliquée se limitait à ces contes, et, quelques livres que nous prissions : *La lecture du soldat*, Pouschkine, Gogol, Karamzine, les élèves les plus forts, à la lecture de Pouschkine, comme les cadets, à la lecture des contes, ne pouvaient unir le travail de la lecture et de l'expression, bien qu'ils comprissent quelque chose à ce que nous lisions.

Tout d'abord nous pensâmes que la difficulté provenait seulement de ce que les élèves possédaient insuffisamment le mécanisme de la lecture et nous inventâmes la lecture mécanique : la lecture pour le mécanisme de la lecture. Le maître lisait avec les élèves pendant les récréations, mais l'affaire n'avançait pas, et, pendant la lecture de *Robinson*, il y avait les mêmes difficultés. L'été, quand les écoliers sont plus ou moins de passage, nous pouvions vaincre cette difficulté par le moyen le plus simple et le plus ordinaire.

Pourquoi ne pas avouer que nous-mêmes étions sous l'influence de la fausse honte devant les visiteurs ? (Nos élèves lisaient beaucoup plus mal que ceux qui avaient étudié pendant le même temps chez le sacristain.) Le nouveau maître proposa d'introduire la lecture à haute voix d'après les mêmes livres et nous tombâmes d'accord. Une fois obsédés de l'idée fausse que les élèves devaient arriver à lire couramment cette année-là, nous écrivîmes sur l'emploi du temps : — lecture mécanique et expressive — et nous les forçâmes de lire deux heures par jour dans le même livre : c'était très commode pour nous. Mais ce seul écart, quant à la règle de la liberté des élèves, engendra le mensonge et occasionna faute sur faute.

Nous achetâmes des livres, des contes de Pouschkine et de Erchov, et, forçant les élèves à s'asseoir sur les bancs, nous obligeâmes l'un d'eux à lire à haute voix pendant que les autres suivaient dans le livre. Pour contrôler si réellement tous suivaient, le maître les interrogeait tour à tour. Au commencement, cela parut aller bien : les élèves viennent à l'école, tous s'assoient à l'aise sur les bancs, l'un lit, les autres suivent. Celui qui lit fait une faute, les autres ou le maître corrigent et tous suivent : — « Ivanov, lis ! » Ivanov cherche un peu et se met à lire. Tous sont occupés : ils écoutent ce que dit le maître, les mots sont bien prononcés, la lecture assez courante. On dirait que c'est bien. Suivez

attentivement. Celui qui lit pour la trentième ou quarantième fois la même page, (une feuille d'impression ne peut pas durer plus d'un mois et acheter chaque fois de nouveaux livres serait coûteux. En outre, il n'y a que deux livres à la portée des enfants de paysans, les contes de Koudiakov et ceux d'Afanassiev. De plus, le livre une fois lu dans une classe et appris par cœur par quelques-uns ennuie non seulement les élèves, mais même les parents), celui-ci, dis-je, devient timide au son de sa voix qui éclate dans le silence de la classe. Il met toute son attention à observer les points et la ponctuation et il prend l'habitude de lire sans tâcher de comprendre ce qu'il lit. Ceux qui écoutent font de même et, persuadés de trouver le passage qu'il faudra quand on leur dira de continuer, ils suivent la ligne avec le doigt, s'ennuient et se distrayent par tous les moyens possibles. Les sons de ce qu'on a lu machinalement entrent parfois dans leurs têtes malgré eux. Le principal danger réside dans cette lutte éternelle entre les élèves et le maître, laquelle, jusque-là, n'existait pas dans notre école; et le seul avantage de ce mode de lecture : la prononciation exacte des mots, n'avait aucune importance pour les élèves. Nos élèves avaient commencé à lire sur le tableau des phrases écrites et prononcées par eux-mêmes, tous savaient qu'on écrit *kogo* et prononce *kavo*, et je crois inutile d'apprendre à changer le ton suivant la ponctuation, car chaque enfant de cinq ans sou-

ligne juste la ponctuation, par la voix, quand il comprend ce qu'il prononce. Mais il est plus facile de lui faire comprendre ce qu'il dit d'après le livre (ce à quoi tôt, ou tard, il doit arriver), que de le lui enseigner d'après la ponctuation, comme de chanter d'après les notes. Et comme cela semble plus commode pour le maître !

Le maître tend toujours à choisir le système d'enseignement le plus commode pour lui. Plus le moyen est commode pour le maître, moins il l'est pour l'élève. Seul le moyen d'enseignement qui satisfait les élèves est juste.

Ces trois lois de l'enseignement se reflétèrent de la façon la plus frappante à l'école de Iasnaïa-Poliana par la lecture mécanique. Grâce à l'esprit vivant de l'école, surtout quand les anciens élèves y revenaient après les travaux champêtres, cette lecture disparut d'elle-même. Les élèves qui s'ennuyaient commencèrent à faire du tapage, à manquer la classe. Et, surtout, la lecture des récits, qui contrôlait les succès de la lecture mécanique, prouva que ce succès ne se prolongeait pas plus de cinq semaines ; après, les élèves n'avançaient plus et plusieurs même rétrogradaient. Le meilleur élève en mathématiques de la première classe, R..., qui savait extraire parfaitement la racine carrée, avait, pendant ce temps, perdu à un tel point l'habitude de lire, qu'il dut recommencer par les syllabes. Nous abandonnâmes la lecture d'après un

livre et nous nous mîmes en tête d'inventer un moyen de lecture mécanique.

Cette idée simple — que le temps de la bonne lecture mécanique n'est pas encore venu, qu'elle ne s'impose pas maintenant, que les élèves eux-mêmes trouveront le meilleur moyen quand le besoin s'en fera sentir — cette idée ne m'est venue que récemment. Pendant la recherche de cette idée, l'opinion suivante s'est formée spontanément : pendant la classe de lecture, divisée artificiellement en lecture expressive et lecture mécanique, les plus mauvais élèves prennent un livre à deux (soit des contes de fées, soit l'évangile, un recueil de chansons, parfois une livraison des *Lectures populaires*), et ils lisent ensemble, pour le procédé seul de la lecture; quand ce qu'ils lisent exige de la compréhension, ils imposent au maître de les écouter, bien que la classe s'appelle la lecture mécanique. Ou bien, mais c'est en général les mauvais élèves, ils prennent plusieurs fois le même livre, l'ouvrent à la même page, lisent le même conte et l'apprennent par cœur ; non seulement on ne le leur a pas ordonné, mais même le maître le leur a défendu. Parfois ces mauvais élèves viennent trouver le maître ou un élève de la classe supérieure et lui demandent de lire avec eux. Ceux de la seconde classe qui lisent le mieux aiment moins lire en compagnie et lisent plus rarement pour le procédé de la lecture ; s'ils apprennent par cœur, ce sont des vers et non des contes en

prose. Chez les élèves les plus avancés le même fait se produit avec une particularité dont j'ai été frappé le mois dernier. Dans la classe de lecture expressive on leur donne un livre quelconque qu'ils lisent pendant la récréation et ensuite, tous ensemble en racontent le contenu. Depuis l'automne, un élève s'est joint à eux, T..., nature extrêmement douée, qui étudia deux années chez le sacristain et qui, à cause de cela, lit beaucoup mieux qu'eux tous. Il lit comme nous, et c'est pourquoi, à la lecture expressive, les élèves comprennent, bien que peu, quand c'est T... qui lit. Et en même temps, chacun d'eux veut lire lui-même. Mais dès qu'un mauvais liseur se met à lire, tous en expriment leur mécontentement, surtout quand le livre est intéressant. Ils crient et se fâchent. Ce mauvais lecteur est froissé et des discussions sans fin commencent. Le mois dernier, l'un d'eux déclara que, coûte que coûte, il arriverait, dans une semaine, à lire aussi bien que T... Les autres ont fait la même promesse, et tout d'un coup, la lecture mécanique est devenue l'occupation favorite. Ils restaient une heure, une heure et demie sans se détacher du livre qu'ils ne comprenaient pas. Ils se mirent à étudier le livre chez eux et, en effet, en trois semaines, il firent des progrès qu'on ne pouvait prévoir. Il advint avec eux tout le contraire de ce qui arrive ordinairement aux gens qui savent très bien lire et écrire.

Il arrive ordinairement qu'un homme apprend à lire et n'a rien à lire et à comprendre : ici les élèves étaient convaincus qu'il y a des choses intéressantes à lire et à comprendre et qu'il ne leur manquait que de savoir ; et d'eux-mêmes ils tâchèrent d'apprendre à bien lire.

Maintenant la lecture mécanique est absolument abandonnée chez nous, nous agissons comme il a été dit plus haut : nous laissons à chaque élève la liberté d'employer tous les moyens qui lui semblent commodes, et, chose remarquable, ils emploient tous les procédés que je connais :

1° Lecture avec le maître ;

2° La lecture pour la lecture ;

3° La lecture et l'exercice de mémoire ;

4° La lecture en commun ;

5° La lecture expliquée.

Le premier moyen, qu'emploient toutes les mères, est, en général, le moyen de la famille plutôt que celui de l'école : l'élève vient trouver le maître et lui demande de lire avec lui. Le maître lit en indiquant chaque syllabe, chaque mot. C'est le moyen rationnel, irremplaçable, celui qu'exige avant tout l'élève, et que le maître, malgré lui, désire. Quels que soient les prétendus moyens de rendre mécanique l'enseignement de la lecture et de faciliter la tâche du maître ayant beaucoup d'élèves, ce moyen reste le meilleur et l'unique pour apprendre à lire couramment. Le deuxième moyen, aussi très en faveur, et

qu'a employé quiconque sait lire couramment, consiste à donner un livre à un élève et à le lui laisser comprendre de lui-même et comme il lui plaira. L'élève qui a appris à composer les mots au point qu'il ne se sent plus le besoin de demander à un adulte de lire avec lui et qu'il compte sur soi-même, aime toujours ce procédé de lecture dont se moque tant Gogol dans son Pétrouchka et, grâce à cette passion, il progresse. Comment parvient-il à lire, Dieu le sait, mais par ce moyen il s'habitue à la figure des lettres, au procédé des syllabes, à la prononciation des mots et même à la compréhension et plusieurs fois, par l'expression, je compris combien nous avait retardés cette obstination à vouloir que les élèves comprennent ce qu'ils lisent. Il y a beaucoup d'indépendants qui ont appris à bien lire par ces moyens, malgré les défauts de chacun d'eux.

Le troisième moyen d'apprendre à lire consiste à apprendre par cœur des prières, des poésies, en général toute page imprimée, et à prononcer ce qu'on apprend en suivant le livre. Le quatrième moyen, si nuisible à l'école de Iasnaïa-Poliana, consiste à faire lire le même livre par deux ou plusieurs élèves. Il naquit de lui-même dans notre école. D'abord les livres manquaient et deux élèves se mettaient devant le même livre. Cela leur plaisait et quand on disait : — La Lecture ! » les camarades égaux en savoir se groupaient par deux ou trois, s'installaient devant un livre, l'un d'eux lisait, les

autres suivaient et corrigeaient. Vous dérangiez tout si vous les sépariez : eux-mêmes se savaient de forces égales ; Tarass appelait impérieusement Dounka : — « Eh bien ! Viens ici lire, et toi, va avec le tien ! » Certains n'aiment pas du tout la lecture commune parce qu'ils n'en ont pas besoin.

L'avantage d'une telle lecture, c'est l'exactitude de la prononciation, le champ de compréhension plus large pour celui qui ne lit pas, mais qui suit. Mais ce moyen devient nuisible, comme tout autre du reste, dès qu'il se répand dans toute l'école. Enfin, encore un moyen, celui que nous préférons, le cinquième : c'est la lecture expressive, c'est-à-dire, la lecture d'un livre, avec l'intérêt et la compréhension de plus en plus développés. Tous ces procédés, comme nous l'avons dit plus haut, sont apparus d'eux-mêmes à l'école, et, en un mois, les progrès furent grands. La tâche du maître se réduit à proposer le choix de tous les moyens connus et inconnus qui peuvent faciliter la lecture à l'élève. Il est vrai qu'avec une certaine méthode — la lecture dans un même livre — l'enseignement est plus facile et plus commode pour le maître et offre une apparence de graduation et de régularité, tandis qu'avec notre système, la tâche paraît non seulement difficile mais, à certains, impossible. Comment, dira-t-on, donner précisément ce qu'il faut à un élève, et comment décider si le désir de chacun est légitime ? Comment ne pas s'égarer dans cette foule

bigarrée, qui n'est point soumise à la règle générale? A cela, je répondrai que s'il y a une difficulté c'est parce que nous ne pouvons pas renoncer à notre habitude de voir en l'école une compagnie disciplinée de soldats, commandée aujourd'hui par un lieutenant et demain par un autre. Pour le maître qui admet la liberté de l'école, chaque élève se présente comme un être particulier qui a ses exigences spéciales, que, seule, la liberté du choix peut satisfaire.

Sans cette liberté et ce désordre extérieurs, qui semblent si étranges à quelques-uns et si impossibles, non seulement nous n'aurions jamais trouvé ces cinq moyens de lecture, mais nous n'aurions jamais su les employer dans la mesure conforme aux exigences des élèves, et, par conséquent, nous n'aurions jamais atteint le résultat brillant que nous avons obtenu ces derniers temps.

Que de fois m'est-il arrivé de voir l'étonnement des visiteurs de notre école, qui voulaient, en deux heures, étudier la méthode d'enseignement qui, chez nous, n'existe pas, et en outre, pendant ces deux heures, nous exposaient la leur ! Que de fois m'est-il arrivé d'entendre ces visiteurs conseiller le même procédé, qu'ils ne connaissaient pas et qui, sous leurs yeux, était en vigueur à l'école, sans être toutefois une règle despotique, obligatoire pour tous !

LA LECTURE GRADUELLE

Nous avons dit que, chez nous, la lecture mécanique se confondait en réalité avec la lecture expressive ; néanmoins, pour nous, elles se séparaient toujours d'après leur but. Il nous semble que le but de la première est l'art de composer couramment les mots à l'aide de certains signes, et que le but de la seconde est la connaissance de la langue littéraire. Pour apprendre la langue littéraire, nous avons choisi le moyen qui paraît le plus simple, mais qui est, en réalité, le plus difficile. Nous avons pensé qu'après la lecture, par les élèves, de phrases écrites par eux-mêmes sur le tableau, il fallait leur donner à lire les contes de Koudiakov et d'Afanassiev, ensuite, quelque chose de plus difficile, de plus compliqué au point de vue de la langue, et ainsi de suite jusqu'à la langue de Karamzine, de Pouschkine et du recueil des Lois. Mais cette supposition, comme la plupart des suppositions,

ne se réalisait pas. De leur langue, écrite par eux-mêmes sur le tableau, je pus les faire passer à celle des contes ; mais pour parvenir de cette dernière au degré supérieur, aucun écrit n'existait dans la littérature.

Nous avons essayé de *Robinson*, ça n'allait pas. Quelques élèves pleuraient de dépit de ne pouvoir comprendre et raconter. Je me mis à leur raconter l'histoire de Robinson, dans un style de mon crû ; alors ils commencèrent à admettre la possibilité de pouvoir la comprendre, et peu à peu, en effet, ils arrivèrent à en démêler le sens. Au bout d'un mois, ils avaient lu *Robinson*, mais avec ennui, et à la fin, presque avec dégoût. Ce travail était trop long pour eux. La mémoire jouait le plus grand rôle quand ils racontaient, aussitôt la lecture finie, ce qu'ils avaient lu dans la soirée ; ils se rappelaient certains passages, mais nul d'entre eux n'avait tout saisi. Ils ne retenaient malheureusement que quelques mots incompréhensibles pour eux et les employaient mal à propos, comme le font les gens qui savent à peine lire. Je voyais que quelque chose n'allait pas, mais je ne savais comment y remédier. Pour mon propre contrôle, et pour rassurer ma conscience, je me mis à leur faire lire diverses productions soi-disant populaires, par exemple, *L'Oncle Naoum*, *Tante Natalie*, bien que je susse d'avance que cela ne leur plairait pas. Ce que je supposais arriva. Ces livres assommaient

les élèves si l'on exigeait d'eux le récit de leur contenu. Après *Robinson*, j'essayai de leur faire lire *Le Fabricant de Cercueils*, de Pouschkine ; mais, sans aide, ils pouvaient encore moins le raconter que *Robinson*, et *le Fabricant de Cercueils* semblait les ennuyer encore davantage. Les passages adressés au lecteur, les caractéristiques plaisantes, tout cela était si peu conforme à leurs exigences, que je renonçai définitivement à Pouschkine, dont les nouvelles, jadis, me paraissaient bâties de la façon la plus harmonieuse, la plus simple et, par suite, la plus accessible au peuple.

J'essayai encore un conte de Gogol : *La Nuit de Noël*. Quand je le lus moi-même, il plut, surtout aux adultes ; mais dès que je les laissais seuls, ils n'y pouvaient rien comprendre et s'ennuyaient. Même ils n'exigèrent pas de moi la suite de la lecture. La richesse du coloris, la fantaisie et les caprices de la composition sont contraires à leurs désirs. J'essayai encore avec l'*Iliade* de Gniéditch, et cette lecture causa un étonnement étrange : ils crurent que c'était écrit en français et ils ne comprirent rien avant que je leur eusse raconté moi-même le sujet ; et même alors, le sujet du poème ne se fixa point dans leur esprit. Le sceptique Siomka, une nature forte, logique, était frappé du tableau de Phœbus, qui, avec des flèches cliquetant derrière le dos, descendait de l'Olympe ; mais on voyait qu'il ne savait où classer cette image.

— « Comment cela ; il est tombé de la montagne et ne s'est pas fracassé ? » me demanda-t-il.

— « Mais, selon eux, c'était un dieu », répondis-je.

— « Comment, un dieu ? Il y en a beaucoup ? Alors ce n'est pas un Dieu. C'est facile à dire qu'il est tombé d'une montagne pareille ; mais il a dû s'écraser », me démentait-il en agitant les bras. J'essayai *Gribouille*, de George Sand ; *Les Lectures populaires*, *Les Lectures du Soldat ;* rien ne réussissait. Nous avons essayé de tout ce que nous avons trouvé, de tout ce qu'on nous a envoyé, et nous essayons encore, mais avec peu d'espoir. On attend à l'école, on ouvre le livre soi-disant populaire que vient d'apporter la poste : — « Petit oncle, donne-le-moi pour lire ! » crient plusieurs voix, tandis que se tendent les mains. — « Mais qu'on puisse comprendre ! » On ouvre le livre et on lit : « La vie du grand saint Alexis nous donne l'exemple de la foi ardente, de l'activité infatigable et de l'amour ardent de sa patrie, à qui ce saint homme a rendu des services importants » ; ou : « Depuis longtemps, on remarque, en Russie, l'apparition assez fréquente d'autodidactes de talent, mais ce phénomène n'est pas expliqué de même par tous » ; ou : « Trois cents ans sont déjà écoulés depuis que la Bohème dépend de l'empire allemand » ; ou : « Le bourg Kalatchalov écarté sur la montagne est situé dans une des provinces les plus fertiles de la Russie » ; ou : « La route s'étendait au loin »,

ou l'exposé, à l'usage du peuple, d'une science naturelle quelconque en seize pages remplies à moitié par les vocatifs caressants de l'auteur au paysan. On donne à un enfant un pareil livre ; ses yeux commencent à s'obscurcir et il se met à bâiller : — « Non, Léon Nikolaïevitch, on n'y comprend rien », dit-il ; et il rend le livre. Et pour qui et par qui sont écrits ces livres populaires ? Cela reste pour nous un mystère. De tous les livres de cette sorte que nous avons lus, sauf *Grand-père*, d'un certain Zolotov, qui eut beaucoup de succès à l'école et dans les familles, il n'est rien resté. Les uns sont tout simplement mauvais, mal écrits et ne peuvent trouver de lecteurs parmi le public ordinaire, c'est pourquoi on les dédie au peuple. D'autres sont encore plus mauvais ; ils ne sont point écrits en russe, mais en une langue nouvelle, inventée, dans le genre de celle des fables de Krilov.

Les autres sont des adaptations de livres étrangers destinés au peuple mais non des livres pour le peuple, et les seuls livres que comprend et goûte le peuple ne sont point écrits pour lui, mais par des auteurs nés du peuple. Ce sont des contes, des proverbes, des recueils de chansons, des légendes, des poésies, des énigmes et, ces derniers temps, le recueil de Vodovosov, etc.

On ne peut croire, sans en avoir fait l'expérience, avec quel désir toujours croissant le peuple lit tous

les livres de cette sorte, sans aucune exception, même les légendes du peuple russe, les proverbes de Sniéguirev, les annales, et toutes les œuvres classiques de la littérature ancienne. J'ai remarqué que les enfants ont plus de goût que les adultes pour ces sortes de livres. Ils les relisent plusieurs fois, les apprennent par cœur, les emportent avec plaisir à la maison, et, dans leurs jeux et leurs conversations, se donnent mutuellement les sobriquets des antiques bylines et des chansons. Les adultes, soit qu'ils aient moins de naturel, soit qu'ils prennent déjà le goût de la langue artificielle, ou qu'ils sentent inconsciemment le besoin de connaître la langue littéraire, sont moins passionnés pour les livres de cette sorte et préfèrent ceux dans lesquels les mots, les images, les pensées sont à moitié incompréhensibles pour eux. Mais quel que fût le livre du genre préféré des élèves, le but que, peut-être à tort, nous nous étions assigné n'était pas atteint. Entre ces livres et la langue littéraire, le même abîme se creusait. Jusqu'à présent, nous ne voyons aucun moyen de sortir de ce cercle vicieux, bien que nous ayons fait et fassions continuellement de nouvelles tentatives et de nouvelles suppositions. Nous tâchons de trouver notre faute et nous demandons à tous ceux qui ont cette affaire à cœur de nous communiquer les résultats de leur propre expérience et la solution de la question. Cette solution consiste pour nous à savoir s'il est

nécessaire pour l'instruction du peuple de développer la possibilité et le désir de lire de bons livres, alors que les bons livres sont écrits dans une langue que le peuple ne comprend pas. Pour arriver à comprendre, il faut beaucoup lire et pour lire volontiers, il faut comprendre. Où donc est l'erreur et comment sortir de cette situation?

Il existe peut-être une littérature transitoire que nous ignorons ; l'étude des livres qui circulent dans le peuple et l'opinion du peuple sur ces livres nous découvriraient les voies par lesquelles les gens du peuple arriveront à comprendre la langue littéraire. Nous consacrerons à cette étude la critique spéciale de notre revue et nous demandons à tous ceux qui comprennent l'importance de cette œuvre de nous envoyer leurs articles sur ce sujet.

La cause tient peut-être à notre détachement vis-à-vis du peuple, à l'instruction forcée de la classe supérieure; le temps seul pourra peut-être y remédier et verra paraître non seulement une chrestomatie, mais une littérature tout entière, intermédiaire, qui sera faite de tous les livres publiés actuellement et qui d'eux-mêmes, organiquement, formeront le cours de lecture graduelle. Il se peut aussi que le peuple ne comprenne pas et ne puisse comprendre notre langue littéraire parce qu'il n'a rien à comprendre, ou parce que toute notre littérature n'est pas bonne pour lui et qu'il élabore sa propre littérature. Enfin, la dernière hypothèse

qui nous semble la plus probable, c'est que ce défaut qui nous frappe n'est pas objectif mais provient de notre idée que le but de l'enseignement de la langue est de hausser les élèves jusqu'à la connaissance de la langue littéraire et, principalement, d'atteindre au plus vite ce but. Il est très probable que la lecture graduelle que nous rêvons s'établira spontanément et que la connaissance de la langue littéraire viendra en son temps, pour chaque élève à part; c'est ce que nous voyons constamment chez les hommes qui lisent successivement, sans les comprendre, les psaumes, les romans, les papiers judiciaires, et, par cette voie, arrivent à la connaissance de la langue littéraire. Cette supposition nous explique fort bien pourquoi tous les livres qui paraissent sont si mauvais et si contraires au goût du peuple. Mais en attendant, que doit faire l'école? Car, après avoir décidé que la connaissance de la langue littéraire est utile, nous ne pouvons admettre qu'on puisse, par les explications, par des phrases apprises par cœur, par des répétitions, inculquer au peuple, malgré lui, la langue littéraire, comme on peut lui faire apprendre le français. Nous devons avouer que les deux derniers mois, après plusieurs essais, nous avons toujours rencontré chez les élèves un dégoût invincible, prouvant que la voie où nous nous sommes engagés est fausse. Par ces expériences je me suis convaincu seulement que l'explication du sens des mots est tout à fait

impossible, même pour un maître de talent, sans parler des explications préférées données par les maîtres sans talent. Pour expliquer n'importe quel mot, par exemple le mot « impression » vous lui substituez un mot aussi incompréhensible ou une série de mots dont l'enchaînement est aussi incompréhensible que le mot lui-même.

Ce n'est pas toujours le mot lui-même qui est incompréhensible, mais l'élève n'a pas du tout la conception de ce qu'exprime le mot. Le mot est toujours prêt quand il y a conception prête. En outre, le rapport du mot envers la pensée et la formation des conceptions nouvelles sont des opérations mentales si compliquées, si mystérieuses et si délicates que chaque intervention paraît être une force brutale, fausse, qui retarde le développement. Comprendre ! c'est facile à dire, mais chacun ne sait-il pas qu'on peut comprendre bien des choses en lisant le même livre? Un élève qui ne comprend que deux ou trois mots de la phrase peut saisir une fine nuance de pensée ou le rapport de cette pensée avec ce qui précède. Vous, le maître, vous insistez sur une interprétation, tandis que l'élève n'a pas du tout besoin de ce que vous voulez lui expliquer. Parfois il a bien compris, seulement il ne sait pas vous le montrer, et lui-même, pendant ce temps, pense vaguement et étudie tout autre chose, très utile et importante pour lui. Vous insistez pour qu'il s'explique, mais il doit, avec des mots, dé-

crire l'impression produite sur lui, et il se tait ou commence à dire des bêtises, ment, se trompe, tâche de deviner ce que vous voulez, de se soumettre à vos désirs, ou s'imagine des difficultés qui n'existent pas, et l'impression générale produite par le livre, le flair poétique qui l'a aidé à deviner le sens est perdu ou s'est caché. Nous avons lu *Vii* de Gogol, en répétant chaque phrase avec nos propres mots. Tout alla bien jusqu'à la troisième page où se trouve le passage suivant : « Tous ces gens instruits, ceux du séminaire et de la *Boursa* (1) entre lesquels existait une hostilité héréditaire quelconque, tous ces gens-là étaient extrêmement pauvres sous le rapport des moyens de subsistance et, en outre, extraordinairement gloutons, de sorte qu'il serait absolument impossible de compter combien de petits pains mangeait chacun d'eux pendant le repas. C'est pourquoi les dons volontaires des gens riches ne pouvaient suffire à leurs besoins. »

LE MAITRE. — Eh bien ! Qu'avez-vous lu? (Presque tous les élèves étaient très intelligents.)

LE MEILLEUR ÉLÈVE. — A Boursa tous les élèves étaient très gloutons, pauvres, et au souper mangeaient des petits pains.

LE MAITRE. — Et encore ?

L'ÉLÈVE (un rusé, qui a une bonne mémoire et

(1) Ecole spéciale où se préparaient les prêtres et les vicaires des villages.

dit tout ce qui lui vient en tête). — Une chose impossible, les bienfaiteurs volontaires.

LE MAITRE (*dépité*). — Il faut réfléchir. Ce n'est pas ça. Qu'y a-t-il donc d'impossible ?

Silence.

LE MAITRE. — Relisez.

On se remit à lire. Un élève qui avait une bonne mémoire ajouta encore quelques mots qu'il avait retenus : *Séminaire, nourriture fournie par les gens riches ne pouvait suffire aux besoins.* Personne ne comprenait : ils se mirent à dire de parfaites absurdités. Le maître insistait :

LE MAITRE. — Qu'est-ce qui était impossible ?

Il voulait qu'on lui répondît : de calculer.

UN ÉLÈVE. — C'est la Boursa qui est une chose impossible.

UN AUTRE. — C'est la misère qui est impossible.

On relut de nouveau en cherchant comme une aiguille le mot dont le maître avait besoin. On trouvait tout, sauf le mot *calculer*. Tous étaient tristes. Moi, — ce même maître, — j'insistai et arrivai à leur faire décomposer tout le passage. Mais alors ils comprirent beaucoup moins bien qu'à l'explication du premier élève. D'ailleurs il n'y avait rien à comprendre à ce passage mal bâti, sans profit pour le lecteur et dont le sens se comprenait du coup : des gens pauvres et gloutons mangeaient des petits pains ; l'auteur lui-même ne voulait rien dire de

plus. Moi, je me débattais seulement à cause de la forme qui était mauvaise et, en tâchant de la redresser, j'entraînais toute la classe pour tout l'après-midi, embrouillant beaucoup le sens. Une autre fois je n'eus pas plus de succès en voulant expliquer le mot *instrument*. Le même jour, à la classe de dessin, l'élève T... protesta contre le maître qui exigeait qu'on mît sur les cahiers : *Dessins de Romachka*. Il disait : « C'est nous qui avons dessiné dans le cahier, et Romachka a inventé les modèles, c'est pourquoi il faut écrire : *L'œuvre de Romachka*. » Comment la différence de ces conceptions lui était-elle venue en tête, c'est pour moi un mystère qu'il vaut mieux ne pas essayer de pénétrer.

Il faut donner à l'élève l'occasion d'acquérir de nouvelles idées et le sens général des mots. S'il entend ou lit un mot incompréhensible dans une phrase qu'il comprend, une autre fois, dans une autre phrase, il commencera à se représenter vaguement la nouvelle conception et il sentira, enfin, par hasard, la nécessité d'employer ce mot, et une fois employé, ce mot et sa conception deviennent sa propriété. Et il y a des milliers d'autres voies. Maïs, selon moi, il est aussi inutile et impossible de donner consciemment à l'élève les nouvelles conceptions et formes des mots que d'apprendre à l'enfant à marcher selon les lois de l'équilibre. Toute tentative pareille loin de conduire l'élève vers le but proposé l'en éloigne, comme la main

grossière de l'homme qui, voulant hâter l'éclosion d'une fleur, en froisserait le bouton et commencerait à développer la fleur en ouvrant les pétales.

ÉCRITURE, GRAMMAIRE, CALLIGRAPHIE

Voici comment nous procédons pour l'écriture : Les élèves apprennent en même temps à connaître et à écrire les lettres, à composer et à écrire les mots, à comprendre ce qu'ils ont lu et à l'écrire. Ils s'installent devant le tableau, marquant des divisions à la craie, l'un d'eux dicte ce qui lui vient en tête et les autres écrivent. Quand ils sont nombreux ils se partagent en plusieurs groupes. Chacun dicte à tour de rôle et tous relisent ce qu'ils ont écrit. Certains écrivent avec les caractères d'imprimerie, et d'abord corrigent les fautes des syllabes, des mots et ensuite les fautes de grammaire. Cette classe s'est formée d'elle-même. Chaque élève qui apprend à former les lettres est bientôt pris de la passion d'écrire, et, les premiers temps, les portes, les murs de l'école et des isbas des élèves étaient couverts de caractères et de mots. Un plaisir encore plus grand pour lui c'est d'écrire une

phrase entière, par exemple : « Aujourd'hui Marfoutka s'est battu avec Olgoucha. » Pour organiser cette classe, le maître, de même qu'un adulte qui montre à des enfants un jeu quelconque, se borne à leur apprendre comment travailler ensemble. En effet, cette classe, durant deux ans, ne subit point de changement et chaque jour restait aussi gaie, aussi animée qu'un bon jeu : la lecture, la prononciation, l'écriture, la grammaire se faisaient à la fois. Par ce moyen s'acquiert spontanément la chose la plus difficile pour commencer l'étude d'une langue : la foi en l'immuabilité de la forme de la parole, non seulement imprimée, mais dite, de la parole *à soi*. Je crois que tout maître ayant enseigné la langue d'après la grammaire de Vostokov ou autrement, s'est heurté à cette première difficulté. Vous désirez attirer l'attention de l'élève sur un mot quelconque, *moi*, par exemple. Vous raisonnez la phrase qu'il a dite : — « Mikichka *m*'a poussé du perron. » — « Qui a-t-il poussé ? » dites-vous pour lui faire répéter la phrase et espérant y trouver *moi*. — « Nous », répond-il. — « Non, comment as-tu dit? » demandez-vous. — « Nous sommes tombés du perron par la fautede Mikichka », répond-il, ou : — « Il nous pousse : Praskoutka tombe, et moi je tombe derrière elle. » Cherchez ici votre *moi*, tandis que l'élève ne voit pas de différence entre les deux phrases qu'il a dites. Si vous prenez un livre ou commencez à répéter sa phrase il ne discutera

pas avec vous une parole vivante mais tout autre chose. Et quand il dicte, chaque parole est saisie par les autres élèves et inscrite. — « Comment as-tu dit ? Comment ? » et on ne lui permet pas de changer une seule lettre.

Une cause fréquente de disputes c'est que l'un écrit d'une façon et l'autre d'une autre, et, que celui qui a dicté commence à se demander comment il faut dire et se trouve amené à comprendre que dans la parole il y a deux parties : la forme et la signification. Il dit une phrase quelconque en ne pensant qu'à son contenu, cette phrase s'échappe de lui d'un jet. On se met à l'interroger : « Comment, quoi ? » et lui-même, en la répétant plusieurs fois, exprime la forme et les parties dont se compose la parole. On écrit ainsi en troisième, c'est-à-dire dans la classe inférieure. Les uns écrivent en cursive, d'autres en caractères d'imprimerie. Non seulement nous n'insistons pas sur l'obligation d'écrire en cursive, mais si nous nous permettions de défendre quelque chose aux élèves, nous ne leur permettrions pas d'écrire la cursive qui gâte la main et n'est pas très lisible. La cursive devient librement leur écriture. Un élève a appris d'un aîné une, deux lettres, les autres l'imitent et écrivent les mots avec deux ou trois lettres cursives et deux ou trois lettres d'imprimerie. Avant une semaine tous écrivent la cursive.

Pour la calligraphie, cet été il est arrivé tout à

fait la même chose que pour l'écriture mécanique. Les élèves écrivaient très mal et le nouveau maître a introduit l'écriture d'après les exemples (c'est un exercice très lent et très tranquille pour le maître). Les élèves s'en lassèrent bientôt. Nous fûmes obligés d'abandonner la calligraphie et il nous était impossible de trouver le moyen d'améliorer l'écriture. La classe supérieure le trouva d'elle-même. Quand les élèves eurent fini d'écrire l'histoire sainte ils demandèrent la permission d'emporter leurs cahiers à la maison. Les cahiers étaient tachés, l'écriture informe. Le mathématicien très précis R... demanda du papier et se mit à recopier son histoire. Cela plut à tout le monde. — « Et moi ! Et moi ! Donnez-moi aussi un cahier. » Et la mode de la calligraphie s'installa dans la classe supérieure et s'y maintient jusqu'à présent. Ils prennent leur cahier, mettent devant eux l'exemple des cahiers d'écriture et reproduisent chaque lettre, les uns cherchant à surpasser les autres. En deux semaines les progrès furent énormes. Chacun de nous, ou presque, se rappelle qu'étant enfant on le forçait à manger les aliments avec du pain et qu'il n'aimait guère cela, maintenant, nous ne pouvons manger qu'avec du pain ; chacun de nous a été forcé de tenir sa plume les doigts allongés et nous tous avons tenu la plume les doigts crochus parce qu'ils étaient très courts, tandis que maintenant nous allongeons les doigts. On se demande pour-

quoi tourmenter autant les enfants, puisque tout vient de soi-même dès que le besoin s'en fait sentir. Le désir et le besoin de savoir ne viendraient-ils pas de la même façon ?

Dans la deuxième classe les élèves écrivent, sur les ardoises, des compositions d'après un récit oral de l'histoire sainte, ensuite ils recopient sur le papier. Dans la petite classe on écrit n'importe quoi. En outre, les plus jeunes, dans la soirée, écrivent des phrases détachées composées par tous ensemble : l'un écrit, les autres chuchotent leurs remarques sur ses fautes et n'attendent que la fin pour les lui montrer, et, parfois, eux-mêmes font des fautes. C'est pour eux un grand plaisir d'écrire correctement et de corriger les fautes des autres. Les aînés ne perdent pas une lettre dans la correction des fautes, ils s'appliquent pour bien écrire, mais ils détestent la grammaire et l'analyse, et, malgré notre penchant pour l'analyse, ils ne l'admettent qu'à très petite dose, et pendant qu'on enseigne l'analyse ou ils s'endorment ou ils ne viennent pas à l'école.

Nous avons essayé plusieurs fois d'enseigner la grammaire, et nous devons avouer que nous n'avons jamais pu rendre cet enseignement intéressant. Dans les deux premières classes, pendant l'été, le nouveau maître a essayé de commencer à expliquer les propositions, et seulement, quelques enfants au commencement, y ont pris de l'intérêt,

comme à des charades et devinettes. Souvent, à la fin de la leçon, ils devinaient l'idée principale et s'amusaient à se demander : où est l'attribut, etc.? Mais ils n'en déduisaient pas les applications pour écrire correctement, et souvent n'en faisaient que plus de fautes. On leur dit que les attributs doivent être séparés par une virgule, et l'élève écrit : *Je veux, parler*, etc. Il est impossible d'exiger de lui qu'il rende toujours compte de la place des compléments de l'attribut. Et si même il s'en rend compte, alors, en cherchant, il perd tout le flair qui lui est nécessaire pour suivre régulièrement le reste, sans compter qu'avec l'analyse logique, le maître est toujours forcé d'agir de ruse avec les élèves, de les tromper, ce qu'ils comprennent très bien. Prenons, par exemple, cette proposition : Sur la terre, il n'y avait pas de montagnes. L'un dit que terre est le sujet, un autre, que c'est les montagnes ; et le maître dit que c'est une proposition impersonnelle ; et nous avons observé que les élèves ne se taisent que par convenance, mais qu'ils trouvent notre réponse beaucoup plus sotte que la leur, ce qu'en notre for intérieur, nous pensons nous-mêmes. Une fois convaincus des inconvénients de l'analyse logique, nous avons essayé l'analyse grammaticale : les déclinaisons, les conjugaisons ; même résultat, même abus de l'influence que nous avions acquise et même stérilité pratique. Les élèves de la classe supérieure mettent tou-

jours sans faute les cas datif et génitif, mais quand les petits corrigent la faute de la lettre finale de ces cas, ils ne peuvent jamais comprendre pourquoi il faut écrire ainsi, et ils doivent deviner les cas pour se rappeler la règle de l'orthographe du datif. Souvent les plus petits, qui n'ont jamais entendu parler d'analyse, devinent spontanément comment il faut écrire, et ils ont un plaisir visible à deviner.

Les derniers temps, dans la deuxième classe, j'ai essayé un exercice de ma propre invention ; j'en étais enchanté, comme tout inventeur ; je le trouvais commode, rationnel, et il m'a fallu la pratique pour me convaincre de sa fausseté. Sans employer aucun nom grammatical, je leur faisais écrire quelque chose, en désignant parfois un objet, c'est-à-dire, le sujet; et par des questions, je les forçais d'étendre la proposition en y ajoutant de nouveaux attributs, de nouveaux sujets et compléments : « Les loups courent. Quand? Où ? Comment ? Quels loups? Qui court encore ? Ils courent et que font-ils? » Il me semblait qu'étant habitués à répondre à des questions exigeant tels ou tels termes, ils les apprendraient. Ils les apprenaient, mais ils s'ennuyaient et se demandaient pourquoi; ce que je devais aussi me demander, et à quoi je ne trouvais point de réponse. L'homme et l'enfant ne donnent pas sans efforts leurs paroles vivantes pour l'analyse mécanique. Il y a un sentiment

quelconque de sauvegarde de cette parole vivante. Si elle doit se développer, elle tend à le faire indépendamment et seulement d'une façon conforme à toutes les conditions de la vie. Aussitôt que vous voulez saisir ces mots, les inclure dans une forme, les tailler et leur donner des ornements qui, selon vous, sont nécessaires, aussitôt cette parole se contracte, se cache, et, entre vos mains, il ne reste qu'une coquille sur quoi vous pouvez expérimenter vos ruses sans nuire ni être utile à cette parole que, jusqu'ici, vous avez désiré former. Dans la deuxième classe, nous continuons l'analyse logique et grammaticale, l'exercice du développement des propositions, mais cela marche mal et bientôt, je pense, disparaîtra de soi-même. En outre, comme exercice de la langue, bien que pas du tout grammatical, nous employons le procédé suivant :

1° Avec certains mots, nous proposons de former des phrases. Par exemple, nous écrivons : *Nicolas*, *bois*, *appendre*, et l'un écrit : « Si Nicolas ne coupait pas de bois, il viendrait apprendre ». Un autre : « Nicolas coupe bien le bois, il faut apprendre chez lui, etc. » ;

2° Nous faisons composer des vers d'une certaine mesure ; cet exercice occupe surtout les élèves les plus avancés ;

3° C'est l'exercice qui a le plus grand succès dans la petite classe : on donne un mot quelconque, d'abord le nom, puis l'adjectif, puis l'adverbe ; un

élève sort derrière la porte, et chacun de ceux qui restent compose une phrase contenant ce mot : Celui qui est sorti doit, en revenant, le deviner.

Tous ces exercices : compositions de phrases avec des mots donnés, vérification et devinette de mots, ont un même but : convaincre les élèves que la parole c'est *la parole* avec ses lois immuables, ses changements, ses terminaisons liées par des rapports mutuels ; leur donner cette conviction qui, de longtemps, ne leur vient pas en tête, et qu'il est nécessaire de leur inculquer avant la grammaire. Tous ces exercices plaisent aux élèves. Les exercices de grammaire les ennuient, Il est étrange et curieux que la grammaire soit ennuyeuse, bien qu'il n'y ait rien de plus facile. Dès que vous cessez d'apprendre d'après le livre, en commençant par les définitions, un enfant de six ans, au bout d'une demi-heure, commence à conjuguer, à décliner, à reconnaître les genres, le nombre, les temps, les sujets, les compléments, et vous sentez qu'il sait tout cela aussi bien que vous-même. (Dans notre province on n'emploie jamais le neutre, et la grammaire n'y peut rien changer. Depuis trois ans, les plus vieux élèves savent toutes les règles de la déclinaison et de la terminaison des genres, et cependant, ils n'emploient pas le neutre.) Je me demande : Que dois-je leur apprendre, puisqu'ils savent tout cela aussi bien que moi ? Je demande à l'élève quel sera le génitif

féminin pluriel d'un certain adjectif, ou quel est l'attribut ou le complément d'un verbe, ou de quel mot provient « déshabiller ». Seule, la nomenclature présente pour lui une difficulté, mais dans n'importe quels cas et nombre, il emploiera toujours correctement l'adjectif. Alors, il connaît la déclinaison. Il ne dira jamais une phrase sans attribut. Il sait bien que « déshabiller » est en parenté avec le mot « habit », et il connaît la loi de la formation des mots mieux que vous, parce que personne n'invente autant de mots que les enfants. Alors, à quoi bon cette nomenclature ? A quoi bon exiger d'eux des définitions philologiques au-dessus de leurs forces ? La seule raison de la nécessité de la grammaire, sauf qu'on l'exige aux examens, peut être trouvée dans son application à l'exposé correct des idées. Dans mon expérience personnelle, je n'ai pas trouvé cette application. Je ne la découvre pas dans les exemples de la vie des hommes qui ne connaissent pas la grammaire et cependant écrivent correctement, et de licenciés ès lettres qui font des fautes. Je ne trouve même pas trace que les connaissances grammaticales des écoliers de Iasnaïa-Poliana aient leur emploi dans une définition quelconque. Il me semble que la grammaire, en tant qu'exercice de gymnastique intellectuelle, n'est pas sans utilité ; mais la langue, la lecture et l'écriture, l'entendement de la langue, vont à part. La géométrie et, en général, les

sciences mathématiques, au premier abord, nous semblent aussi exclusivement de la gymnastique intellectuelle. Mais la différence, c'est que chaque proposition de la géométrie, chaque définition mathématique, conduit à des conclusions et à des applications infinies, tandis que la grammaire, même en y reconnaissant avec certains professeurs l'application de la logique de la langue, est très limitée en ses conclusions et applications. Aussitôt que l'élève, par telle ou telle voie, possède la langue, toutes les applications de la grammaire tombent comme choses mortes et dépassées.

Personnellement, nous ne pouvons nous dégager entièrement de la tradition qui rend la grammaire nécessaire pour comprendre les lois de la langue, et exprimer correctement les idées. Il nous semble même que les élèves ont besoin de la grammaire, qu'elle existe inconsciemment en eux ; mais nous sommes convaincu que cette grammaire que nous connaissons n'est pas du tout celle qui est nécessaire aux élèves, et qu'en cette croyance à l'enseignement de la grammaire, il y a un grand malentendu historique. L'enfant apprend qu'il faut telle terminaison pour un mot, non parce que ce mot est au datif, et que vous le lui avez répété cent fois et plus, mais parce qu'il reproduit aveuglément ce qu'il a vu souvent. Nous avons un élève qui vient d'une autre école ; il sait admirablement la grammaire, mais ne peut jamais distinguer

l'infinitif de la troisième personne. Nous n'approuvons pas non plus la méthode de M. Pérevlevsky, qui n'a pu soutenir deux jours d'expérience à l'école de Iasnaïa-Poliana, malgré l'opinion très répandue que l'écriture est le seul moyen d'apprendre la langue et que ce soit le moyen principal en usage à l'école de Iasnaïa-Poliana. Nous cherchons et espérons trouver le vrai moyen.

LES DEVOIRS DE STYLE

Dans la première et la deuxième classes, le choix des sujets de composition est laissé aux élèves eux-mêmes. Les sujets préférés, dans ces classes, sont pris dans l'histoire de l'Ancien Testament qu'ils écrivent deux mois après le récit que le maître leur en a fait. La première classe a commencé récemment des narrations sur le Nouveau Testament, mais les résultats ne sont pas si bons qu'avec l'Ancien Testament : ils font même plus de fautes d'orthographe et comprennent beaucoup moins bien.

Dans la première classe, nous avons essayé de proposer des sujets. Les premiers qui nous vinrent naturellement furent des descriptions d'objets très simples comme le blé, l'isba, le bois, etc. Mais, à notre grand étonnement, ces questions déroutaient les élèves jusqu'aux larmes, et, malgré l'aide du maître qui avait partagé ainsi le sujet sur le blé : description du blé dans le champ, sa transformation

en farine, son emploi, ils refusèrent absolument de traiter les sujets de cette sorte, et, s'ils écrivaient, ils faisaient des fautes incompréhensibles, monstrueuses, et leur narration était dénuée de style et de sens. Nous essayâmes alors de proposer des récits d'événements quelconques, tous en furent ravis. La description d'objets dits simples : le porc, le pot, la table, si en faveur dans les écoles, est incomparablement plus difficile que les récits empruntés à la mémoire. Avec la narration se répéta la faute commise pour toutes les matières d'enseignement. Le maître trouve faciles les sujets les plus simples et les plus généraux, et, au contraire, l'élève ne trouve faciles que les sujets compliqués et vivants. Tous les manuels des sciences naturelles commencent par les lois générales, ceux de la langue par les définitions, ceux d'histoire par la division en périodes, même la géométrie commence par la définition de la conception du point et de l'espace. Presque tous les maîtres, guidés par cette même idée, donnent comme premier sujet la description de la table ou du banc, et ils ne veulent pas se convaincre que pour définir la table ou le banc, il faut posséder déjà un certain développement philosophique et dialectique. Et ce même élève qui pleure parce qu'il ne peut pas écrire son devoir sur le banc décrira très bien le sentiment de l'amour ou de la colère, la rencontre de Joseph avec ses frères, une prise de corps avec un de ses cama-

rades. Les sujets de composition naissent spontanément des descriptions d'événements, des rapports mutuels entre gens et de la transmission de récits entendus.

Leur occupation favorite, c'est la narration. Dès qu'en dehors de l'école les élèves des grandes classes tombent sur du papier et un crayon, ils écrivent tout de suite un conte de leur fantaisie. Au commencement, j'étais déconcerté par la disproportion des diverses parties des compositions. J'observais ce qui me semblait nécessaire, mais les élèves ne comprenaient pas et le travail allait mal. Ils paraissaient toujours n'avoir d'autre préoccupation que celle de ne pas faire de fautes.

Et maintenant, nous constatons souvent le mécontentement des élèves quand la composition est trop longue, ou qu'il y a de trop fréquentes redites, ou le passage sans transition d'un sujet à l'autre. En quoi consistent leurs exigences, il est difficile de le dire, mais ces exigences sont légitimes. — « Pas bien ! » crient quelques-uns en écoutant les compositions de leurs camarades. D'autres ne veulent pas lire leur devoir quand celui d'un camarade a été trouvé bon. D'autres arrachent leurs cahiers des mains du maître, mécontents de n'avoir pas aussi bien réussi qu'ils le souhaitaient, et ils lisent eux-mêmes. Certaines personnalités commencent à se dessiner si nettement que nous forçons les élèves à deviner à qui appartient la com-

position que nous lisons, et, que dans la première classe, on devine toujours.

Faute de place nous ajournerons la description de l'enseignement de la langue et des autres sujets, et les extraits des carnets des maîtres; nous donnerons seulement quelques spécimens des compositions de deux élèves de première classe.

*Devoirs de B**** (élève le plus mauvais, mais assez original et hardi), *sur Toula et sur l'école.*

Le devoir sur l'école a obtenu un grand succès parmi les élèves. B*** a onze ans, c'est le troisième hiver qu'il vient à l'école de Iasnaïa-Poliana, mais il avait appris à écrire auparavant.

Sur Toula. — « Dimanche dernier, je suis retourné à Toula. Quand nous sommes arrivés, Vladimir Alexandrovitch nous dit à moi et à Vaska Jdanov « Allez à l'école du dimanche. » Nous avons marché, marché, on n'en finissait pas d'arriver. Nous voilà rendus et nous voyons que tous les maîtres sont assis, et j'ai vu là le maître qui nous a appris la botanique. Je dis : « Bonjour, messieurs ! » Ils disent bonjour. Ensuite je suis allé dans la classe, je me suis mis à la table, mais comme je m'ennuyais, je suis parti me promener à Toula. Je marche, je marche. Je vois une femme qui vend des petits pains. J'ai commencé à tirer de l'argent de ma poche; quand je l'ai eu sorti, je me suis mis à marchander le pain, j'en ai acheté et je suis parti. J'ai vu aussi l'homme qui marche sur la tour et regarde

s'il n'y a pas le feu quelque part. Sur Toula j'ai terminé. »

Comment j'ai étudié. — « Quand j'ai eu huit ans, on m'a envoyé à Groumi. Là-bas, j'ai très bien appris. Après je me suis ennuyé et j'ai commencé à pleurer. La femme a pris un bâton et s'est mise à me battre. J'ai crié encore plus fort. Quelques jours après, je suis revenu à la maison et j'ai raconté tout. On m'a ôté de là et on m'a mis chez la mère de Dounia. Là j'apprenais très bien et on ne me battait jamais. C'est là-bas que j'ai appris tout le syllabaire. Ensuite on m'a envoyé chez Foka Demidovitch. Il me battait beaucoup. Un jour je me suis enfui, et il a ordonné de me rattraper. Quand on m'a rattrapé on m'a ramené chez lui. Il m'a étendu sur le banc, a pris les verges dans une main, et s'est mis à me battre. Et moi je criais à pleine voix. Quand il a eu fini de me fouetter, il m'a forcé de lire. Il a écouté et dit : « Ah, canaille! Comme il lit mal! En voilà un cochon ! »

Voici deux spécimens des narrations de Fedka ; l'une sur un sujet donné : « Le blé. Comment pousse-t-il? » ; l'autre sur son voyage à Toula, sujet choisi par lui. (C'est le troisième hiver que Fedka va à l'école. Il a maintenant dix ans.)

Sur le blé. — « Le blé sort de la terre. D'abord il est vert. Quand il est grand, alors les tiges paraissent et les femmes les coupent. Il y a aussi du blé comme de l'herbe, c'est très bon pour nourrir les bêtes. »

C'était tout. Il sentait lui-même que ce n'était pas bien, et il était triste. Voici ce qu'il a écrit sur Toula, et sans une rature.

Sur Toula. — « Quand j'étais encore petit, j'avais cinq ans, j'ai entendu les gens raconter qu'ils étaient allés à un Toula quelconque. Je ne savais pas du tout ce que c'était que ce Toula. Alors j'ai demandé à mon père : — « Père, ce Toula où vous allez, est-ce beau? » Père dit : — « C'est joli. » Alors je dis : — « Père, emmène-moi avec toi pour que je voie ce Toula. » Père dit : — « Eh bien! quoi, un dimanche je t'emmènerai avec moi. » J'en étais content et je me suis mis à courir et à sauter sur les bancs. Quelques jours après, c'était le dimanche. Quand je m'éveillai le matin, mon père était déjà dans la cour et attelait les chevaux. Je me mis à m'habiller et à me chausser bien vite. Quand j'ai été prêt à sortir dans la cour, les chevaux étaient déjà attelés. Je me suis assis dans le traîneau et nous sommes partis. On courait, les chevaux couraient, couraient; on a fait quatorze verstes. J'ai aperçu une haute église et j'ai crié : — « Père! En voilà une grande église! » Le père a dit : — « Il y a une église moins haute mais plus jolie. » Et j'ai commencé à lui demander : — « Père! entrons-y, je prierai Dieu. » Le père y est allé. Au moment où nous arrivions, tout à coup, on a sonné les cloches. J'ai eu peur et j'ai demandé à mon père ce que c'était et qui frappait des cymbales? Et le père

dit : — « Non, c'est la messe qui commence. » Et puis nous sommes entrés à l'église prier Dieu. Après avoir prié, nous sommes allés au marché. Je marche, je marche, je fais tout le temps des faux pas parce que je regarde de côté. Nous voilà rendus au marché. Je vois qu'il y a des petits pains. J'ai voulu en prendre sans argent. Et le père me dit : — « N'y touche pas, autrement on te prendrait ton bonnet. » Je dis : — « Pourquoi me prendra-t-on mon bonnet. » Et le père dit : — « N'en prends pas sans argent. Je te le dis. » Alors, je dis : — « Donne-moi dix kopeks, j'achèterai un petit pain. » Le père a donné. J'ai acheté trois petits pains, j'ai mangé et dit : — « Père, comme ils sont bons, les petits pains ! » Quand nous eûmes fait toutes les emplettes, nous sommes allés voir nos chevaux. Nous leur avons donné du foin. Quand ils eurent mangé, nous les avons attelés et nous sommes partis à la maison. Je suis entré dans l'isba, je me suis déshabillé et j'ai commencé à raconter à tous que j'étais allé à Toula, qu'avec le père nous étions entrés à l'église et avions prié Dieu. Ensuite je me suis endormi et j'ai rêvé que mon père repartait à Toula. Aussitôt je me suis réveillé, j'ai vu que tous dormaient et je me suis rendormi aussi. »

L'HISTOIRE SAINTE

Depuis la fondation de l'école et jusqu'à présent, l'étude de l'histoire sainte et de l'histoire russe se poursuit de la façon suivante : Les enfants se réunissent autour du maître, et, celui-ci, en se guidant uniquement sur la Bible et, pour l'histoire russe, sur l'ouvrage de Pogodine : la période normande, et sur le recueil de Vodovosov, raconte, puis ensuite interroge et tous se mettent à parler ensemble. Quand les voix sont trop nombreuses, le maître les arrête et fait parler un seul élève. Dès que celui-ci s'arrête, il interpelle de nouveau les autres.

Quand le maître remarque que quelques-uns n'ont pas compris, il fait répéter l'histoire à l'un des meilleurs élèves. Cette méthode n'a point été imposée volontairement, elle s'est formée spontanément et a toujours été couronnée de succès, qu'il y ait cinq ou trente élèves, à condition que le maître observe attentivement tous les élèves, ne permette

pas de crier jusqu'au vacarme et de répéter plusieurs fois la même chose, et maintienne l'animation joyeuse et le zèle dans les limites qui conviennent.

L'été, par suite des fréquentes visites et des changements de maître, cet ordre ne fut pas toujours suivi, et l'enseignement de l'histoire devint beaucoup moins bon. Le nouveau maître restait abasourdi du bruit que faisaient les élèves. Il lui semblait que les élèves ne criaient que pour crier, et, principalement, il étouffait dans la foule des élèves qui grimpaient sur son dos et s'approchaient presque jusqu'à ses lèvres. (Pour bien comprendre, les enfants ont besoin d'être très près de celui qui parle. Ils doivent voir chaque changement d'expression de son visage, chacun de ses mouvements. J'ai souvent remarqué qu'on se rappelle toujours mieux les passages où celui qui raconte a fait un geste sûr, une intonation juste.) Le nouveau maître créa l'obligation de rester sur les bancs et de répondre isolément. Celui qu'on interrogeait se taisait, était gêné, et le maître, regardant de côté avec un sourire charmant de résignation à son sort, disait : — « Eh bien !.. Et après ?... Bien... Très bien... » etc. C'est un moyen que nous tous, maîtres, connaissons.

Je me suis convaincu par l'expérience que rien n'est plus nuisible au développement de l'enfant que les interrogations isolées et les rapports de chef à subordonné entre le maître et l'élève, et pour

moi rien n'est plus révoltant qu'un spectacle pareil. Un homme âgé fait souffrir sans aucun droit un enfant. Le maître sait que l'élève souffre quand il rougit, devient tout en sueur devant lui. Le maître lui-même s'ennuie, cela lui est pénible, mais il a établi une certaine règle, celle de répondre seul, à laquelle il faut habituer l'élève.

Et pourquoi faut-il habituer l'élève à répondre seul ? personne ne le sait. C'est peut-être pour dire : « Récitez une fable devant Son Excellence ou devant son épouse. » On me dira peut-être qu'on ne peut, sans cela, définir le degré de son savoir, et moi je répondrai qu'un étranger ne peut en effet définir, en une heure de temps, les connaissances de l'élève, tandis que le maître, sans interrogations et sans examen, connaît toujours ce qu'il sait. Ce procédé de l'interrogation isolée me semble le vestige d'une vieille superstition. Dans le vieux temps le maître qui forçait ses élèves d'apprendre tout par cœur ne pouvait juger de leurs connaissances qu'en leur ordonnant de répéter tout d'un bout à l'autre. Ensuite on a trouvé que la répétition des mots par cœur n'est pas scientifique et l'on a forcé les élèves à répéter, avec leurs propres paroles, ce qu'ils avaient appris. Mais le procédé de l'interrogation isolée et l'obligation de répondre quand le maître interroge n'ont pas changé. On a oublié complètement qu'on peut forcer quelqu'un qui sait par cœur à répéter certains mots des psaumes, d'une

fable, n'importe en quel moment et dans quelles conditions mais que pour saisir le contenu d'un récit et le transmettre d'une façon originale, l'élève doit se trouver en une certaine humeur, favorable à cet exercice.

Non seulement dans les écoles supérieures et au lycée, mais aussi dans les universités, je ne comprends pas les examens par questions autrement qu'en apprenant par cœur, mot à mot.

De mon temps (j'ai quitté l'Université en 1845), quelques jours avant les examens j'apprenais par cœur, non mot à mot, mais phrase par phrase, et je n'ai obtenu cinq qu'avec les professeurs dont j'avais appris le cours par cœur.

Les visites à l'école de Iasnaïa-Poliana, qui d'un côté, ont beaucoup nui aux études, de l'autre m'ont été très utiles. Elles m'ont définitivement convaincu que la récitation des leçons et les examens sont les restes de la superstition de l'école du moyen âge, et sont absolument nuisibles et en contradiction avec les idées modernes. Entraîné par un amour-propre enfantin, souvent j'ai voulu montrer en une heure à un visiteur que j'estimais, toutes les connaissances de mes élèves et il en résultait, ou que le visiteur s'imaginait que les élèves savaient ce qu'ils ne savaient point (je l'étonnais par un fait quelconque), ou qu'il les croyait ignorants de choses qu'ils savaient très bien. Et de tels malentendus surgissaient entre moi et le visiteur,

un homme intelligent, talentueux, spécialiste pédagogue, et tout à fait indépendant vis-à-vis de moi. Que doit-il donc se passer pendant les revisions, etc., sans parler déjà du dérangement des études, de l'embrouillement que produisent les examens chez les élèves ?

Je suis maintenant convaincu de ceci :

Il est impossible, et pour le maître et pour l'étranger, de résumer toutes les connaissances de l'élève, de même qu'il est impossible de résumer les connaissances d'un homme en n'importe quelle branche. Si l'on menait un homme de quarante ans, intelligent, à l'examen de géographie, ce serait aussi stupide et étrange que de mener à un pareil examen un enfant de dix ans. L'un et l'autre ne peuvent que répondre par cœur et, en une heure, il est impossible d'apprécier leurs connaissances réelles. Pour connaître ce que sait chacun d'eux il faut passer avec eux des mois entiers. Là où sont introduits les examens (j'entends par là toute obligation de répondre aux questions posées), apparaît un nouvel objet, tout à fait inutile et qui exige un travail particulier, des capacités particulières, et cet objet s'appelle *la préparation aux examens ou à la leçon.* Un élève du lycée apprend l'histoire, les mathématiques, et, principalement, *l'art de répondre aux examens.* Je ne considère pas cet art comme un objet d'enseignement utile. Moi, maître, j'apprécie le degré des connaissances de mes élèves aussi exac-

tement que celui de mes propres connaissances, bien que ni eux, ni moi ne récitions des leçons. Et si un étranger désire apprécier ce degré de connaissances, qu'il vive avec nous et étudie les résultats et les applications pratiques de ce que nous savons. Il n'y a pas d'autre moyen, et tous les examens ne sont que tromperie, mensonge et font obstacle à l'enseignement.

Dans l'œuvre de l'enseignement il n'y a qu'un seul juge indépendant, c'est le maître, et seuls les élèves peuvent le contrôler. Dans l'enseignement de l'histoire les élèves répondent tous ensemble non en vue du contrôle de leurs connaissances, mais parce que le besoin en eux est de graver par la parole les impressions reçues. Durant l'été, ni moi ni le nouveau maître ne l'avons compris. Nous ne voyions en cela que le moyen de contrôler leurs connaissances et c'est pourquoi nous avons trouvé plus commode de les contrôler isolément. Je ne réfléchissais point alors pourquoi c'était ennuyeux et mauvais, et c'est ma foi en la nécessité de la liberté des élèves qui me sauva. La plupart commençaient à s'ennuyer. Seuls, trois enfants, les plus hardis, répondaient toujours ; trois enfants, les plus timides, se taisaient toujours, pleuraient et recevaient des zéros. Pendant l'été je négligeai la classe d'histoire sainte et le maître, qui aimait l'ordre, avait toute liberté pour classer les enfants sur les bancs, les tourmenter isolément et s'indigner de leur *abrutissement*. Plusieurs fois,

dans la classe d'histoire, j'ai conseillé au maître de faire quitter aux élèves leurs bancs, mais ce conseil était regardé par le maître comme une originalité amusante et pardonnable. (Je sais d'avance que ce conseil sera reçu de la même façon par la majorité des lecteurs.) Et jusqu'au retour du vieux maître l'ordre fut maintenu, et dans le journal du nouveau parurent des notes de ce genre : « Je n'ai pu obtenir un seul mot de Savine. Grichine n'a rien su raconter. L'entêtement de Petka m'étonne : il n'a pas dit un mot. Savine est encore pire qu'autrefois, etc. » Savine, fils d'un postier ou d'un marchand du village, était un garçon rougeaud, replet, aux yeux humides, aux longs cils, chaussé de souliers à son pied et non à ceux de son père, en blouse et pantalon. Le visage sympathique et joli de ce garçon m'avait frappé, surtout parce que, dans la classe d'arithmétique, il était le premier par l'imagination et l'entrain. Il lisait et écrivait aussi convenablement. Mais dès qu'on l'interrogeait il penchait de côté sa jolie tête, les larmes perlaient sur ses longs cils, il paraissait vouloir se cacher de tous et l'on voyait qu'il souffrait beaucoup. On le force à répondre, il raconte, il récite, mais raconter d'une façon originale, il ne le peut pas ou il n'ose pas. Etait-ce la peur imposée par son ancien maître (il avait étudié auparavant chez un prêtre), était-ce la défiance en ses propres forces, l'orgueil, la gêne de sa situation vis-à-vis des autres enfants

qui, selon lui, étaient au-dessous de lui, était-ce orgueil, ou dépit que sous ce seul rapport d'autres fussent avant lui, s'était-il montré une fois à son maître sous un mauvais jour, et sa petite âme était-elle offensée par une parole quelconque échappée à son maître, ou tout cela ensemble, Dieu seul le sait, mais, cette gêne, si elle n'a en soi rien de sympathique, était sûrement liée à ce qu'il y a de meilleur dans son âme d'enfant. Chasser tout cela par un bâton physique ou moral, c'est possible, mais on risque de chasser en même temps des qualités précieuses sans lesquelles le maître aura de la peine à mener l'enfant en avant.

Le nouveau maître suivit mon conseil : il permit aux élèves de quitter les bancs, d'aller où ils voulaient, même sur son dos, et à cette leçon tous commencèrent à réciter incomparablement mieux. Le maître écrivit dans son journal que même « l'obstiné Savine avait prononcé quelques mots. »

Il y a dans l'école quelque chose d'indéfinissable, qui échappe presque à la direction du maître, quelque chose de tout à fait inconnu à la science pédagogique et qui, en même temps, fait le succès des études. C'est l'esprit de l'école. Cet esprit est soumis à certaines lois et à l'influence négative du maître, c'est-à-dire que le maître doit éviter plusieurs erreurs pour ne pas détruire cet esprit... L'esprit de l'école, par exemple, se trouve toujours en rapport inverse de la contrainte et de l'ordre de l'école, en

rapport inverse de l'immixtion du maître dans la façon de penser des élèves, en rapport direct du nombre des élèves, en rapport inverse de la durée de la leçon, etc. L'esprit de l'école, c'est quelque chose qui se communique rapidement d'un élève à l'autre, qui se communique même au maître et qui s'exprime dans le son de la voix, dans les yeux, les mouvements, l'attention, le zèle, dans un certain tact, chose très nécessaire et précieuse et qui, par cela, doit être le but de chaque maître. De même que la salive est nécessaire à la digestion, mais désagréable et inutile sans aliments, de même cet esprit d'animation, ennuyeux et désagréable en dehors de la classe, est la condition nécessaire de la digestion des aliments spirituels. On ne peut inventer et préparer artificiellement cet esprit, et ce n'est pas nécessaire, car il paraît toujours spontanément.

A mes débuts dans l'enseignement, je commettais des fautes. Dès qu'un enfant commençait à ne pas comprendre et n'en montrait pas le désir, dès que chez lui se manifestait l'état d'abrutissement, je lui disais : « — Va t'amuser, saute. » L'enfant se mettait à courir, les autres et lui-même riaient, et, le jeu fini, l'élève était tout autre. Mais quand l'élève avait répété plusieurs fois cet exercice, dès qu'on lui disait : — « Amuse-toi, » il commençait à s'ennuyer davantage et se mettait à pleurer. L'enfant sent que sa disposition d'esprit n'est pas ce

qu'elle devrait être, mais il ne peut commander à son âme et ne veut permettre à personne de le faire. L'enfant et l'homme ne s'impressionnent que dans l'état d'excitation, c'est donc une faute grossière d'envisager l'esprit gai de l'école comme un ennemi, comme un obstacle, et cette faute, nous la faisons trop souvent. « Mais quand cette excitation est si forte dans la classe supérieure qu'elle empêche le maître de diriger sa classe, comment alors ne pas crier après les enfants et réprimer cet esprit? » Si c'est la leçon qui cause cette excitation, alors on ne peut rien désirer de mieux, et si cette excitation est portéée sur un autre objet, alors le coupable c'est le maître qui n'a pas su diriger cette excitation. Le but du maître, le but que tous, ou presque tous se donnent inconsciemment, est d'alimenter sans cesse cette animation et, peu à peu, de la déchaîner. Vous interrogez un élève, à ce moment un autre veut répondre : il sait la leçon. Il vous regarde les yeux largement ouverts, et peut à peine retenir ses paroles, il suit avec passion celui qui répond et ne laisse passer une seule faute. Interrogez-le en ce moment et il récitera avec enthousiasme, et ce qu'il récitera se gravera pour toujours dans sa mémoire. Mais continuez à le tenir dans cet état sans lui permettre de réciter pendant une demi-heure et il se mettra à taquiner son voisin.

Une autre expérience : sortez de la classe d'une

école de district ou d'une école allemande où, pendant la leçon, tout est calme, et donnez l'ordre de continuer de travailler. Une demi-heure après, approchez-vous de la porte : la classe est animée, mais le sujet de l'animation n'est pas la leçon, c'est ce qu'on appelle la dissipation. Dans nos classes nous avons fait souvent cette expérience : nous sortions au milieu de la leçon, quand déjà les élèves avaient beaucoup crié ; quand nous nous approchions de la porte, toujours nous entendions que les enfants continuaient à réciter, en se corrigeant et se contrôlant mutuellement, et souvent, au lieu de profiter de notre absence pour faire des polissonneries, ils se taisaient tout à fait.

Cependant, pour cet ordre, comme pour la tenue sur les bancs et l'interrogation isolé, il y a des procédés particuliers, pas difficiles, mais qu'il est nécessaire de connaître et sans lesquels les premiers essais peuvent être infructueux. Il faut prendre garde qu'il n'y ait pas de criards qui répètent les dernières paroles seulement pour faire du bruit. Il ne faut pas que le plaisir de faire du bruit soit leur but principal. Il faut se rendre compte si quelques-uns peuvent raconter tout seuls et s'ils se sont approprié le sens. Si les élèves sont nombreux, il faut les diviser en plusieurs sections et les forcer à raconter section par section.

Il ne faut pas craindre qu'un nouvel élève ne reste parfois pendant un mois sans ouvrir la bouche. Il

faut observer seulement s'il est occupé du récit ou d'autre chose. Ordinairement, le nouveau venu ne saisit que le côté matériel de l'affaire et se plonge tout à fait dans l'observation de la façon dont le maître est assis, couché, comment il remue les livres, comment tout le monde crie à la fois, et si c'est un enfant calme, il s'asseoit comme les autres, s'il est hardi, il se met à crier comme les autres sans rien se rappeler et en répétant seulement les paroles de son voisin. Le maître et les camarades l'arrêtent et il comprend qu'on exige de lui autre chose : pendant un certain temps, il se met à raconter lui-même n'importe quoi. Il est difficile de savoir quand se développe en lui la compréhension.

Récemment j'ai réussi à saisir l'éclosion de la compréhension chez une fillette qui s'était tue pendant un mois. C'était M. U... qui faisait les leçons, moi j'y restais étranger et observais. Quand tous commencèrent à crier, je remarquai que Marfoutka descendait de son banc, avec ce geste qu'ont les narrateurs pour donner la parole aux auditeurs, et se rapprochait. Quand tous crièrent, je la regardai. Elle, presque imperceptiblement, remuait les lèvres et ses yeux étaient pleins de pensée et d'animation. Nos regards s'étant rencontrés, elle baissa les yeux. Une minute après je regardai de nouveau, de nouveau elle chuchotait quelque chose. Je lui demandai de réciter. Elle se troubla tout à fait. Deux jours après, elle racontait très bien une

longue histoire. A notre école, le meilleur moyen pour que les élèves se rappellent bien, c'est de leur faire écrire de mémoire les récits, en leur corrigeant seulement les fautes d'orthographe.

Extrait du cahier de l'élève M... (dix ans).

« Dieu ordonna à Abraham de sacrifier son fils Isaac. Abraham prit avec lui deux domestiques. Isaac portait le bois et le feu et Abraham le couteau. Quand ils furent près de la montagne Hor, Abraham laissa en bas ses serviteurs et lui-même gravit la montagne avec Isaac. Isaac dit : « Père, nous avons tout, mais où est la victime? » Abraham dit : « C'est toi que Dieu m'a ordonné de sacrifier. » Alors Abraham alluma le bûcher et y plaça son fils, Isaac dit : « Père, attache-moi, autrement je bondirai et te tuerai. » Abraham le prit et l'attacha. Il venait de soulever le couteau quand un ange descendit du ciel, arrêta son bras et dit : « Abraham, ne tue pas ton fils, Dieu voit ta foi. » Ensuite l'ange lui dit : « Va dans le buisson, tu y trouveras un « bélier, sacrifie-le à la place de ton fils. » Et Abraham apporta à Dieu la victime. Ensuite le temps vint pour Abraham de marier son fils. Il avait un serviteur, Eliézer. Abraham appela le serviteur et lui dit : « Jure que tu ne prendras pas la « fiancée dans notre ville mais que tu iras où je « t'enverrai? » Abraham l'envoya en Mésopotamie chez Nachor. Eliézer prit des chameaux et s'en alla. Quand il arriva près du puits, il dit : « Seigneur

« Dieu, envoie-moi une jeune fille qui nous donne « à boire, à moi et à mes chameaux, et ce sera la « fiancée de mon maître Isaac. » Eliézer achevait à peine ces paroles qu'il vit s'approcher une jeune fille. Eliézer lui demanda à boire. Elle lui donna à boire et dit : « Je crois que tes chameaux aussi veulent « boire! » Eliézer dit : « Donne-leur à boire aussi. » Elle donna à boire aux chameaux. Alors Eliézer lui donna le collier et dit : « Peut-on passer la nuit « dans votre maison? » Elle dit : « Oui. » Quand ils arrivèrent à la maison, les parents soupaient et ils invitèrent Eliézer à souper aussi. Eliézer dit : « Je ne mangerai pas avant d'avoir raconté le but « de mon voyage. » Et Eliézer le raconta. Ils dirent : « Nous consentons, mais y consentira-t-elle? » On le lui demanda. Elle consentit. Ensuite le père et la mère bénirent Rébecca. Eliézer l'installa avec lui et ils partirent. Isaac se promenait dans les champs. Rébecca aperçut Isaac et se couvrit d'un voile. Isaac s'approcha d'elle, la prit par la main, la mena dans sa maison, et ils se sont mariés. »

Le cahier de l'élève J. F..., sur Jacob :

« Rébecca, pendant dix-neuf ans, n'eut point d'enfants. Après elle eut deux jumeaux : Esaü et Jacob. Esaü s'occupait de la chasse. Jacob aidait sa mère. Une fois Esaü alla à la chasse et ne prit rien, et il revint très fâché. Jacob mangeait des lentilles. Esaü s'approcha et dit : « Donne-moi ce plat. » Jacob lui dit : « Cède-moi ton droit d'aînesse. »

Esaü dit : « Je te le donne. — Jure ! » Esaü jura. Alors Jacob donna les lentilles à Esaü. Quand Isaac fut devenu aveugle, il dit : « Esaü, va me tuer « du gibier. » Esaü y alla. Rébecca ayant entendu cela dit à Jacob : « Va, tue deux chevreaux. » Jacob alla tuer deux chevreaux et les apporta à sa mère. Elle les fit rôtir et enveloppa Jacob avec leur peau. Jacob apporta la nourriture à son père et dit : « Je « t'apporte ton plat favori. Isaac dit : « Approche. » Jacob s'approcha. Isaac se mit à tâter son corps et dit : « C'est la voix de Jacob mais le corps d'Esaü. »

Ensuite il a béni Jacob. Aussitôt après le départ de Jacob, Esaü entra et dit : « Tiens, père, voici ton plat favori. » Isaac dit : « Je l'ai eu déjà. » — « Mon père, c'est Jacob qui t'a trompé ! » Et il sortit en pleurant et dit : « Attends ! quand le père mourra, je me vengerai ! » Rébecca dit à Jacob : « Va demander la bénédiction de ton père et pars chez l'oncle Laban ! » Isaac a béni Jacob et il est allé chez l'oncle Laban. La nuit surprit Jacob. Il passa la nuit dans un champ ; il trouva là une pierre, la mit sous sa tête et s'endormit. Tout à coup il vit en rêve une échelle allant de la terre jusqu'au ciel avec des anges depuis le bas jusqu'en haut, et, au-dessus, Dieu lui-même qui disait : « Jacob, je donnerai à toi et à ta postérité la terre où tu es couché ! » Jacob se leva et dit : « Comme c'est terrible ! C'est ici la maison de Dieu ! J'y reviendrai et bâtirai une église. » Ensuite il alluma une lampe et alla plus

loin. Il vit des bergers qui gardaient des troupeaux. Jacob leur demanda où habitait son oncle Laban. Les bergers dirent : « Voici sa fille qui mène les brebis à l'abreuvoir. » Jacob s'approcha d'elle. Elle essayait de soulever la pierre du puits, mais ne le pouvait pas. Jacob souleva la pierre, donna à boire aux brebis et dit : « De qui es-tu la fille ? » Elle répondit : « De Laban. » — « Je suis ton cousin. » Ils se sont embrassés et sont allés à la maison. L'oncle Laban le reçut et dit : « Jacob, reste chez moi, je te paierai salaire. » Jacob dit : « Je ne resterai pas chez toi pour le salaire, mais donne-moi ta fille cadette, Rachel. » Laban dit : « Reste chez moi sept années et je te donnerai ma fille Rachel. » Jacob resta tout ce temps, et l'oncle Laban, au lieu de Rachel, lui donna Léa. Et Jacob dit : « Oncle Laban, pourquoi m'as-tu trompé ? » Laban dit : « Reste chez nous encore sept années et je te donnerai la cadette Rachel. Chez nous on ne peut marier la cadette avant l'aînée. » Jacob vécut encore sept ans chez son oncle et alors Laban lui donna Rachel. »

Du cahier d'un enfant de huit ans, T. F... :

« Jacob avait douze fils. Il préférait Joseph et lui donna une robe de plusieurs couleurs. Joseph eut deux songes et les raconta à ses frères. « Nous avions récolté le blé dans le champ et avions coupé douze gerbes : ma gerbe était droite et onze s'inclinaient devant la mienne. » Et les frères dirent : « Est-ce que nous nous inclinerons devant toi ! » « J'ai eu

aussi un autre songe : onze étoiles au ciel, et le soleil et la lune saluaient mon étoile. » Et la mère et le père dirent : « Est-ce que nous nous inclinerons devant toi? »

Les frères partirent au loin pour faire paître les bestiaux. Bientôt après, le père envoya Joseph porter la nourriture à ses frères. Ses frères l'ayant aperçu dirent : « Voici notre songeur. Mettons-le dans le puits. » Et Ruben pensa : « Quand ils seront partis, je le tirerai de là. » Des marchands passaient devant lui. Ruben dit : « Vendons-le aux marchands égyptiens. » Ils vendirent Joseph, et les marchands le revendirent à un courtisan, Putiphar. Putiphar l'aimait, et la femme de Putiphar l'aimait aussi. Putiphar partit en voyage et sa femme dit à Joseph : « Joseph, tuons mon mari et je me marierai avec toi. » Joseph lui répondit : « Si tu me fais la même proposition encore une fois, je raconterai tout à ton mari. » Elle le retint par son habit et se mit à crier. Les domestiques ont entendu et sont accourus. Ensuite Putiphar est revenu. Sa femme lui raconta que Joseph avait voulu le tuer pour l'épouser. Putiphar fit mettre Joseph en prison. Comme Joseph était un brave garçon, il fit valoir ses services et on le chargea de surveiller la prison.

« Un jour, Joseph, en se promenant dans la prison, vit deux prisonniers qui étaient tristes. Joseph s'approcha d'eux et dit : « Pourquoi êtes-vous tristes? » Ils dirent : « Nous avons eu deux songes pen-

dant la nuit et personne ne peut nous les expliquer. » Joseph dit : « Lesquels ? » L'échanson se mit à raconter : « J'ai vu que j'arrachais trois grappes, que j'en exprimais le jus et le servais au roi. » Joseph dit : « Dans trois jours tu seras réinstallé dans tes fonctions. » Après, le panetier se mit à raconter : « J'ai vu que je portais douze pains dans un panier. Et les oiseaux saisirent le pain et le becquetèrent. » — « Dans trois jours tu seras pendu et les oiseaux becquèteront ta chair. » Et il en arriva ainsi. Une nuit, le roi Pharaon eut deux songes. Il rassembla tous les devins, mais personne ne pouvait les lui expliquer. Alors l'échanson se souvint et dit : « Je connais un homme capable de deviner. » Le roi envoya une voiture pour amener Joseph. Quand il fut arrivé, le roi lui raconta : « J'étais au bord d'une rivière et il m'apparut sept vaches grasses et sept vaches maigres. Les maigres se jetèrent sur les grasses et les dévorèrent, et cependant elles ne devinrent pas grasses. » Et voici mon autre rêve : « Sur une tige il y avait sept épis pleins et sept épis vides ; les vides se sont jetés sur les pleins, les ont dévorés et ne sont pas devenus pleins. » Joseph dit : « Voici ce que cela signifie : Sept années seront « fertiles et sept années seront stériles. » Le roi fit cadeau à Joseph d'une chaîne d'or qu'il lui mit à travers l'épaule ; il lui donna l'anneau de sa main droite et le chargea de faire construire des granges pour le blé. »

Tout ce qui précède se rapporte à l'enseignement de l'histoire sainte ainsi qu'à l'enseignement de l'histoire de Russie, de l'histoire naturelle, de la géographie, des éléments de physique, de chimie, de zoologie, et, en général, de tous les sujets, sauf le chant, les mathématiques et le dessin. Sur l'enseignement de l'histoire sainte proprement dite, pendant ce temps, je dois faire l'observation suivante :

En premier lieu, si j'ai choisi pour commencer l'histoire de l'Ancien Testament, c'est que — outre que l'histoire sainte était réclamée et par les élèves eux-mêmes et par leurs parents — de tous les récits de mémoire que j'ai essayés pendant trois ans, rien ne s'accommode tant aux conceptions et à l'esprit des élèves que la Bible. J'ai constaté la même chose dans toutes les autres écoles que j'ai eu l'occasion d'observer. J'ai essayé le Nouveau Testament, j'ai essayé l'histoire de la Russie et la géographie, j'ai essayé *les explications des phénomènes de la nature*, si en honneur en notre temps, mais tout cela s'oubliait vite et était écouté sans grand plaisir, tandis que l'Ancien Testament se grave bien dans la mémoire. Les élèves le répètent, en classe et à la maison, avec tant d'ardeur et d'enthousiasme, que deux mois après ils peuvent écrire de mémoire les récits de l'histoire sainte avec de très petites omissions.

Il me semble que le livre de l'enfance du genre

humain sera toujours le meilleur livre de l'enfance de chaque homme. Je crois impossible de remplacer ce livre. Il me paraît nuisible de changer, d'abréger la Bible comme dans les manuels de Zontag, etc. Tout, chaque parole est juste comme une révélation, et véridique comme une œuvre d'art. Lisez dans la Bible la création du monde et lisez-la dans l'histoire sainte abrégée, et l'adaptation de la Bible vous paraîtra tout à fait incompréhensible. Avec l'histoire sainte abrégée, on ne peut faire autrement que d'apprendre par cœur, tandis que dans la Bible, l'enfant voit un tableau vivant et majestueux qu'il n'oubliera jamais. Les omissions dans les manuels d'histoire sainte rendent tout incompréhensible et ne font qu'altérer le caractère et la beauté des Saintes Écritures. Pourquoi, par exemple, dans toutes les histoires saintes a-t-on omis ce fait, qu'avant la création l'esprit de Dieu volait sur l'abîme, et que Dieu, après avoir créé son œuvre, l'examina, vit qu'elle était bien faite et qu'alors ce fut le matin et le soir d'un jour ? Pourquoi omettre que Dieu souffla l'âme dans les narines, et qu'après avoir extrait une côte d'Adam, il la remplaça par de la chair ? Il faut lire la Bible aux enfants pour comprendre combien tout cela est nécessaire et vrai. Il se peut qu'on ne puisse mettre la Bible entre les mains des demoiselles dépravées, mais en la lisant aux enfants des paysans, je n'ai changé ni omis un seul mot. Et aucun élève

ne se cachait derrière le dos d'un autre pour s'esclaffer. Tous écoutaient avec un tremblement de cœur et une admiration sincère. L'histoire de Loth et de ses filles, l'histoire de Judas excitent l'horreur et non le rire...

Comme tout cela est compréhensible et claïr pour un enfant, et, en même temps, comme c'est sévère et sérieux ! Je ne puis m'imaginer quelle instruction serait possible si ce livre n'existait pas ! Et pourtant l'on se demande à quoi servent ces récits qu'on apprend dans l'enfance et qu'on oublie ensuite, et ce qui serait changé si nous ne les connaissions pas du tout ?

Cela nous paraît ainsi tant que nous ne contrôlons pas sur les autres enfants les éléments de notre propre développement. Il semble qu'on puisse apprendre aux enfants à lire, à écrire, qu'on puisse leur donner une idée de l'histoire et de la géographie, et des phénomènes de la nature sans la Bible et avant la Bible, et, cependant, cela ne se fait nulle part. Avant tout l'enfant apprend la Bible : ses récits et ses extraits. Le premier rapport d'un élève envers son maître est basé sur ce livre. Un fait aussi général n'est pas dû au hasard : mes rapports avec mes élèves en dehors de l'école de Iasnaïa-Poliana, rapports tout à fait libres, m'ont aidé à m'expliquer ce phénomène.

L'enfant ou l'homme qui entre à l'école (je ne fais aucune différence entre l'homme de dix ans,

trente ans, soixante-dix ans) apporte avec soi une certaine manière de voir qu'il tient de la vie et qu'il aime. Pour qu'un homme de n'importe quel âge se mette à apprendre, il faut qu'il aime l'étude. Pour qu'il aime l'étude, il faut qu'il avoue la fausseté, l'insuffisance de son opinion sur les choses et qu'il pressente instinctivement cette nouvelle conception du monde que lui dévoilera l'étude. Pas un seul homme, pas un seul enfant ne pourrait apprendre si l'avenir de ses études, quand il saura lire, écrire, compter, ne se présentait à lui. Pas un seul maître ne pourrait enseigner, s'il n'avait en son pouvoir une contemplation du monde supérieure à celle de ses élèves. Pour qu'un élève puisse s'abandonner tout entier à son maître, il est nécessaire de lui ouvrir un coin de ce voile qui lui cache le charme de ce monde de la pensée, de la science et de la poésie où doit l'introduire l'étude.

C'est seulement en se trouvant sans cesse sous le charme de ce monde de la pensée, des sciences et de la poésie où doit le conduire l'étude, c'est seulement en se trouvant sans cesse sous le charme de cette lumière qui brille devant lui, que l'élève pourra travailler autant que nous le lui demandons. Quel moyen avons-nous donc pour soulever aux yeux de l'élève ce coin du voile ? Je l'ai déjà dit : je pensais, comme plusieurs, que me trouvant moi-même dans ce monde où il me faut introduire mes élèves, il me serait facile de le faire, et de

leur apprendre à lire, à écrire, de leur expliquer les phénomènes de la nature, de leur raconter, comme dans les syllabaires, que les fruits de l'étude sont doux ; mais les élèves ne me croyaient pas et s'éloignaient de moi. J'essayai de leur lire la Bible, et par elle, je les ai captivés entièrement : le coin du voile était soulevé, et ils se donnaient à moi complètement. Ils aimaient le livre, l'étude et moi-même. Il ne me restait qu'à les guider plus loin. Après l'Ancien Testament, je commençai à leur raconter le Nouveau ; et ils se mirent à aimer de plus en plus et l'étude et moi. Ensuite, je leur ai raconté l'histoire générale, l'histoire de Rome, l'histoire naturelle, après la Bible. Ils écoutaient tout, croyaient tout, me demandaient de leur raconter encore et encore ; et la perspective de la pensée, de la science et de la poésie s'ouvrait devant eux de plus en plus. C'était peut-être un hasard, peut-être qu'en d'autres écoles, par d'autres moyens, on atteint le même résultat. Mais le même phénomène se produit dans toutes les écoles et dans toutes les familles. Et l'explication de ce phénomène est pour moi trop claire pour que je consente à n'y voir qu'un hasard. Pour révéler à l'élève le nouveau monde et lui faire aimer la science, il n'y a pas d'autre livre que la Bible. Je parle même pour ceux qui ne regardent pas la Bible comme une révélation. Moi, du moins, je ne connais pas d'œuvre unissant, à un tel degré que la

Bible, la forme poétique à toutes les branches de la pensée humaine. Tout ce qui a trait aux phénomènes de la nature y est expliqué ; tous les rapports primitifs des hommes entre eux, ceux de la famille et de l'État, de la religion, sont décrits pour la première fois dans ce livre. La généralité des idées, la sagesse sous une forme facile, enfantine, sont un enchantement tout nouveau pour l'esprit de l'élève. Le lyrisme des psaumes de David n'agit pas seulement sur l'esprit des adultes, mais en outre, chacun ressent pour la première fois, en lisant ce livre, tout ce charme d'épopée d'une simplicité et d'une force inimitables. Qui n'a pas pleuré à l'histoire de Joseph et de sa rencontre avec ses frères? Qui n'a pas raconté avec un battement de cœur l'histoire de Samson enchaîné et rasé, qui, tout en se vengeant de ses ennemis, périt lui-même sous les ruines du palais renversé? Et encore des centaines d'autres impressions dont les élèves se nourrissent comme du lait maternel!.... Que ceux qui nient l'importance éducatrice de la Bible, et disent que la Bible est trop vieille, que ceux-là écrivent un livre expliquant les phénomènes de la nature ou une histoire générale, ou une œuvre d'imagination, d'une façon aussi impressionnante que les récits bibliques, et alors nous admettrons que la Bible a vécu.

La pédagogie sert de contrôle à maints phénomènes vitaux, à maintes questions sociales et abstraites.

Le matérialisme n'a pas le droit de se déclarer vainqueur tant qu'on n'aura pas écrit la Bible matérialiste et tant que les enfants ne seront pas élevés par elle. Les tentatives d'Owen ne peuvent servir de bases à une telle possibilité, de même que la croissance de citronniers dans certaines serres de Moscou n'est pas la preuve que le citronnier peut croître sans la pluie ou sans le soleil. Je le répète, ma conviction, tirée peut-être d'une expérience unilatérale, est que, sans la Bible, dans notre société, le développement de l'enfant et même de l'homme est impossible, de même que le développement de la société grecque n'était pas possible sans Homère. La Bible est le seul livre et de première lecture et pour les enfants. Tant par sa forme que par son contenu, elle doit servir de modèle à tous les livres de lecture destinés aux enfants. Traduite en langue populaire, ce serait le meilleur livre pour le peuple. L'apparition d'une telle traduction, en notre temps, ferait époque dans l'histoire du peuple russe.

Maintenant, disons quelques mots de l'enseignement de l'histoire sainte. Tous les abrégés, en langue russe, de l'histoire sainte, sont, pour moi, un double crime contre le livre saint et contre la poésie. Toutes ces adaptations ayant en vue de faciliter l'étude des saintes écritures ne font que la rendre plus difficile. La Bible est lue avec plaisir, à la maison, la tête appuyée dans la main. Les

histoires abrégées sont apprises par cœur. C'est presque des histoires dénuées de sens ; elles détruisent la possibilité de comprendre la poésie de la Bible. J'ai remarqué plusieurs fois que leur forme mauvaise, incompréhensible, empêchait de voir le sens profond de la Bible. Les paroles incompréhensibles, comme « adolescent », « l'abîme », etc., entrent dans la mémoire avec les faits, attirent l'attention des élèves par leur nouveauté et sont les points de repère qui les guident dans leur récitation.

Très souvent, l'élève ne parle que pour employer le mot qui lui plaît. J'ai aussi remarqué plusieurs fois que les élèves des autres écoles ressentaient moins, parfois même pas du tout, le charme des récits bibliques, anéanti pour eux par l'obligation d'apprendre par cœur et par les procédés grossiers du maître. Ces élèves gâtaient même les élèves plus jeunes et leurs frères, qui s'appropriaient la façon de réciter qu'imposent ces histoires saintes en abrégé. Par ces livres nuisibles, des récits banals ont passé dans le peuple, et souvent, les élèves apportent avec eux, de la maison, des légendes anciennes sur la création du monde, d'Adam et du beau Joseph. Ces élèves n'éprouvent plus déjà ce qu'éprouvent les nouveaux qui écoutent la Bible, qui saisissent chaque mot avec un battement de cœur et qui pensent qu'enfin toute la sagesse du monde leur va être révélée. J'ai enseigné

et enseigne l'histoire sainte uniquement d'après la Bible, et je crois nuisible tout autre enseignement.

Le Nouveau Testament est aussi raconté d'après l'évangile; il est rédigé ensuite dans les cahiers. Le Nouveau Testament s'assimile plus difficilement et exige des répétitions bien plus fréquentes. Voici des exemples de récits du Nouveau Testament.

Du cahier de l'élève M..., sur *la Cène :*

« Un jour, Jésus-Christ envoya ses disciples dans la ville de Jérusalem et leur dit: « Suivez l'homme que vous rencontrerez portant de l'eau et demandez-lui : « Maître, indique-nous la salle où nous pourrions préparer la Pâque. » Il vous la désignera, et c'est là que vous la préparerez. » Ils sont partis, ont vu ce que Jésus-Christ leur avait dit et ont tout préparé. Le soir, Jésus lui-même se rendit là-bas avec ses disciples. Pendant le repas, Jésus-Christ ôta son vêtement, se ceignit le corps d'une serviette. Ensuite, il prit un baquet, l'emplit d'eau et, s'approchant de ses disciples, il lava les pieds à chacun. Quand il s'approcha de Pierre, il voulut lui laver les pieds. Pierre lui dit : « Seigneur ! tu ne peux pas me laver les pieds ! » Et Jésus-Christ lui dit : « Si je ne te lave pas les pieds, tu ne seras pas avec moi dans le royaume du ciel ! » Pierre eut peur et dit : « Seigneur ! lave non seulement mes pieds, mais ma tête et tout mon corps ! » Et Jésus-Christ leur dit : « A l'homme propre, il il suffit de laver les pieds. » Ensuite, Jésus-Christ

s'habilla et s'assit devant la table. Il prit le pain, le bénit, le rompit et le distribua à ses disciples en disant: « Prenez et mangez, ceci est mon corps ! » Ils l'ont pris et mangé. Ensuite, Jésus prit une coupe de vin, la bénit et l'offrit à ses disciples en disant : « Prenez et buvez, ceci est mon sang, le sang de la nouvelle alliance ! » Ils ont pris et bu. Ensuite, Jésus-Christ leur dit : « Un de vous me trahira ! » Et les disciples se mirent à dire : « Seigneur, est-ce moi? » Et Jésus-Christ leur dit : « Non ! » Ensuite, Judas dit : « Seigneur, est-ce moi ? » Et Jésus-Christ lui dit tout bas : « C'est toi ! » Ensuite, Jésus dit à ses disciples : « Celui à qui je donnerai un morceau de pain me trahira.» Et Jésus donna du pain à Judas ; et Satan entra en lui. Il devint confus et sortit de la salle. »

Des cahiers de l'élève R. B. :

« Ensuite, Jésus-Christ est allé avec ses disciples au jardin des Oliviers pour prier Dieu, et il dit aux disciples : « Attendez-moi et ne dormez pas ! » Quand Jésus revint, il vit que ses disciples dormaient. Il les éveilla et dit : « Vous ne pouvez m'attendre, même une heure ! » Ensuite, il alla de nouveau prier Dieu. Et il pria Dieu et dit : « Seigneur, ce calice ne peut-il s'éloigner de moi ? » Et il pria Dieu jusqu'à ce que la sueur de sang coulât sur lui. Un ange descendit du ciel et se mit à consoler Jésus. Ensuite, Jésus retourna vers ses disciples et leur dit : « Pourquoi dormez-vous ? Voici l'heure,

et le fils de l'homme me vendra à ses ennemis ! » Et Judas dit aux grands prêtres : « Celui que j'embrasserai, vous l'arrêterez ! » Ensuite, les disciples sont allés derrière Jésus et ont aperçu la foule du peuple. Judas s'approcha de Jésus et voulut l'embrasser. Et Jésus dit : « Est-ce par le baiser que tu veux me trahir ? » Et il dit au peuple : « Qui cherchez-vous ? » Ils lui ont dit : « Jésus de Nazareth. » Jésus dit : C'est moi ! » A ces mots, tous sont tombés. »

L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE

Après avoir terminé l'Ancien Testament, je suis arrivé naturellement à l'idée d'enseigner l'histoire et la géographie, que, jusqu'à présent, on enseigne dans toutes les écoles primaires et que moi-même avais étudiées. En outre, l'histoire des Hébreux et de l'Ancien Testament m'avait semblé inciter naturellement les enfants aux questions : Où ? Comment ? Dans quelles conditions se passaient tels ou tels événements ? Qu'est-ce que l'Egypte ? Pharaon ? Les rois assyriens ? etc.

J'ai commencé l'histoire, comme on le fait toujours, par l'histoire ancienne, mais ni Mumsen, ni Dunker, ni tous mes efforts ne m'aidaient à la rendre intéressante. Les élèves ne s'intéressaient nullement à Sésostris, aux Pyramides d'Egypte, aux Phéniciens... J'espérais que des questions comme celle-ci : Quels peuples avaient des rapports avec les Hébreux et où vécurent et émigrèrent

les Hébreux? devaient les intéresser. Mais de ces renseignements les élèves n'avaient pas besoin. Les Pharaons, les Egyptiens, les Philistins qui vécurent quelque part, jadis, ne les intéressaient point. Les Hébreux sont leurs héros, les autres des personnages étrangers, inutiles. Et, faute de matériaux, je n'ai pas réussi à faire des Phéniciens et des Egyptiens des héros pour mes élèves. Quelques détails que nous ayons sur la construction des Pyramides, sur le rapport des castes, que nous importe tout cela? c'est-à-dire qu'importe aux enfants, puisque dans ces récits il n'y a pas Abraham, Isaac, Jacob, Joseph, Samson ? Quelques passages de l'histoire ancienne plaisaient et étaient retenus, par exemple l'histoire de Sémiramis, mais ils restaient dans la mémoire, par hasard, non parce qu'ils expliquaient quelque chose, mais parce qu'ils étaient poétiques et artistiques. Mais ces passages étaient rares, le reste était ennuyeux, inutile, et je fus forcé d'abandonner l'enseignement de l'histoire générale.

Avec la géographie, même insuccès. Je raconte parfois ce qui me vient en tête : l'histoire grecque, l'histoire d'Angleterre, de la Suisse, sans aucune suite, uniquement comme un conte instructif et artistique.

Après l'histoire générale, je devais attaquer l'histoire de Russie admise partout et par tous et j'ai commencé cette triste histoire russe que nous connaissons, qui n'est ni instructive, ni artistique,

et qui a été publiée dans maintes versions, depuis madame Ichimova jusqu'à Vodovosov. Je l'ai commencée deux fois, la première fois avant d'avoir lu toute la Bible, la deuxième fois après la Bible. Avant la Bible; les élèves refusaient absolument de se rappeler l'existence de Igor et Oleg. La même chose se répète maintenant avec les élèves de la classe inférieure. Ceux qui ne se sont pas accoutumés au récit historique en apprenant la Bible ne peuvent se pénétrer du récit et le transposer ; ils écoutent cinq fois de suite et ne se rappellent rien de l'histoire de Rurik et de Iaroslav. Les élèves de la classe supérieure étudient maintenant l'histoire de la Russie et la résument dans leurs cahiers, mais beaucoup moins bien que la Bible, et ils exigent de fréquentes répétitions. Nous leur racontons l'histoire d'après Vodovosov et Pogodine. Un des maîtres s'est laissé entraîner : n'écoutant pas mon conseil, il a entrepris la période des princes apanagés et a expliqué toutes ces sottises et ces querelles des Sviatoslav, des Briatchislav, des Boleslav. Je suis entré dans la classe au moment où les élèves devaient réciter. Il est difficile d'écrire ce qu'ils ont tiré de là. Après un long silence, ceux qu'avait nommés le maître se mirent à parler. Toutes leurs forces intellectuelles étaient concentrées à ne pas écorcher les étranges noms, et les actions de chacun des personnages étaient pour eux secondaires.

— « Voilà, comment s'appelait-il, Barikave, hein? commença l'un. Il est allé à la guerre contre... contre? » — « Morislav? Léon Nikolaïevitch, » souffla une fillette. — « Mstislav », corrigeai-je. » — « *Et il l'a écrasé à plate couture*, » fit l'un, très fier. — « Attends, il y avait un fleuve... » — « Et son fils a rassemblé l'armée et écrasé... comment s'appelle-t-il? » — « Mais, tu ne comprends donc rien? » intervint la fillette, qui est très intelligente. — « C'est un nom étrange, » dit Siemka. — « Eh bien! Mislav, Chrislas. Ah, quel nom! » — « Mais pourquoi m'arrêtes-tu si tu ne sais pas? » — « Et toi, tu sais... Tu es bien rusé! » — « Mais pourquoi pousses-tu? » Les plus intelligents essayent encore et trouveraient peut-être si on leur soufflait quelque chose.

Mais que tout cela était pitoyable, misérable! C'était si pénible de voir tous ces enfants (ils étaient comme des poules auxquelles on a jeté d'abord des graines puis ensuite du sable : elles ne comprennent plus rien et sont prêtes à s'écraser mutuellement), que le maître et moi décidâmes de ne plus renouveler cette faute. Laissant de côté la période des princes apanagés, nous continuâmes l'histoire russe et voici, d'après les cahiers des élèves de la classe supérieure, les résultats que nous avons obtenus.

Du cahier de l'élève V. R... — « Nos ancêtres s'appelaient les Slaves. Ils n'avaient ni rois, ni princes. Ils se sont partagés en familles. Ils guerroyaient

les uns contre les autres. Un jour, les Normands ont attaqué les Slaves, les ont vaincus et leur ont imposé un tribut. Ensuite ils dirent : « Pourquoi vivons-« nous ainsi ? Choisissons un prince qui nous gou-« vernera. » Ils ont choisi Rurik et ses deux frères Sinéous et Trouvor. Rurik s'installa à Ladoga, Sinéous à Isborsk chez les Krivitchi et Trouvor au Lac-Blanc. Ensuite les frères de Rurik moururent. Il prit leur place.

« Ensuite Ascold et Dir sont allés en Grèce. Ils arrivèrent à Kiev et dirent : « Qui règne ici ? » Les habitants répondirent : « Ils étaient trois, Kiy, « Stchek et Khoriv, mais ils sont morts. » Ascold et Dir leur ont dit : « Voulez-vous de nous pour « rois? » Le peuple y consentit et commença à leur payer des impôts.

« Ensuite Rurik a ordonné de construire des villes et des forteresses et envoya des Boyards pour recueillir les tributs et les lui apporter. Rurik résolut d'aller faire la guerre à Constantinople avec deux cents bateaux, quand il fut près de cette ville, l'empereur n'y était plus. Le peuple pria Dieu, ensuite l'archevêque apporta les ornements de l'image de la Sainte Mère et les plongea dans l'eau : une tempête s'éleva et les bateaux de Rurik coulèrent. Très peu furent sauvés et Rurik revint chez lui et il mourut. Il ne laissait qu'un fils, Igor, qui était encore jeune. Oleg prit la place de Rurik. Il voulut conquérir Kiev. Il prit avec lui Igor et des-

cendit directement vers le Dnieper. Il s'empara des villes de Lubitch et Smolensk. Quand ils furent près de Kiev, Oleg envoya des ambassadeurs chez Ascold et Dir afin d'annoncer que des marchands étaient là pour négocier. Il avait caché la moitié des troupes dans les bateaux, l'autre moitié était restée en arrière. Quand Ascold et Dir parurent avec une petite troupe, l'armée d'Oleg bondit hors des bateaux et se jeta sur eux. Alors Oleg éleva dans ses bras le petit Igor et dit : « Vous n'êtes ni prince ni descendant des princes, et celui-ci est un prince ». Oleg ordonna de les tuer et s'empara de Kiev. Oleg y demeura. Il fit de cette ville sa capitale et l'appela la mère de toutes les villes russes. Il ordonna de bâtir une cité et des forteresses et envoya les Boyards pour recueillir des tributs et les lui apporter. Après il alla faire la guerre aux peuples voisins et fit beaucoup de conquêtes. Il ne voulait pas faire la guerre aux peuples pacifiques, mais aux peuples belliqueux. Il se prépara à la guerre et descendit le Dnieper jusqu'à la mer Noire. Quand il arriva en Grèce son armée se précipita sur le bord et se mit à piller et saccager tout. Oleg dit aux Grecs : » Payez-nous le tribut d'une livre d'argent par bateau. » Ils acceptèrent avec joie et payèrent le tribut. Oleg ramassa trois cent mille livres d'argent et revint chez lui. »

Du cahier de l'élève V. M... — « Quand Oleg mourut, le fils de Rurik, Igor, prit sa place. Igor

voulut se marier. Un jour qu'il était allé se promener avec sa garde, en traversant le Dnieper il aperçut une jeune fille dans un canot. Quand elle s'approcha du bord, Igor lui dit : « Donne-moi une « place. » Elle la lui donna. Ensuite Igor l'épousa. Igor voulait accomplir des actes héroïques. Alors il réunit une armée et partit guerroyer dans la direction du Dnieper, mais pas à droite, à gauche : du Dnieper à la mer Noire, de la mer Noire à la mer Caspienne. Igor envoya des ambassadeurs chez le Khan pour qu'il le laissât traverser ses terres, il promit en échange de leur donner, au retour de la guerre, la moitié de son butin. Le Khan laissa passer son armée. Quand Igor fut près de la ville, il ordonna à son armée de sortir sur la rive, de brûler et détruire tout et faire les habitants prisonniers.

« Après avoir fait tout cela, ils se reposèrent, puis revinrent chez eux très contents. Quand ils furent près de la ville du Khan, Igor lui envoya ce qu'il lui avait promis. Le peuple ayant appris qu'Igor revenait de la guerre, demanda au Khan la permission de se venger d'Igor pour avoir versé le sang de leurs parents. Le Khan ne le permit pas. Le peuple n'a pas écouté le Khan et s'est élancé contre Igor. Une grande bataille eut lieu. Les Russes furent battus et on leur prit tout ce qu'ils avaient conquis. »

Comme le lecteur peut le voir d'après les passages cités, il n'y a pas d'intérêt, pas de vie dans

ces narrations. Les élèves apprennent beaucoup mieux l'histoire de Russie que l'histoire générale, mais c'est uniquement parce qu'ils ont pris l'habitude de se rappeler et d'écrire tout ce qu'ils racontent et même parce que la question : *A quoi bon tout cela?* ne trouve pas place ici ; le peuple russe est leur héros comme le peuple d'Israël, ce dernier parce qu'il est le peuple aimé de Dieu et que son histoire est artistique, l'autre, bien qu'il n'ait aucune prétention d'art, a pour lui le sentiment national. Mais l'enseignement de l'histoire de Russie est froid, sec et ennuyeux, et, malheureusement, l'histoire elle-même présente peu de cas capables d'exciter le sentiment national.

Hier, j'ai quitté ma classe et me suis rendu à la classe d'histoire, afin de connaître la cause du bruit qui arrivait de là. On narrait la bataille du champ de Koulikovo, tous étaient émus. — « Voilà une belle histoire ! » — « C'est bien ! » — « Comte Léon Nikolaïevitch, comme il a écrasé les Tatares ! » — « Laisse, c'est moi qui continuerai ! » — « Non, c'est moi ! » — « Le sang coulait comme un fleuve ! »

Presque tous pouvaient raconter très bien cet épisode et tous en étaient ravis. Mais s'il faut absolument satisfaire le sentiment national, que tirerons-nous alors de toute l'histoire de Russie ? 1612 et 1812, et c'est tout. Si l'on veut donner satisfaction au sentiment national, on ne peut étudier toute

l'histoire. Je comprends qu'on profite de l'enseignement de l'histoire pour développer et satisfaire l'intérêt artistique, toujours propre aux enfants, mais ce ne sera pas l'histoire. Pour enseigner l'histoire, il faut d'abord développer chez l'enfant l'intérêt historique. Comment y parvenir ?

J'ai maintes fois entendu dire que pour enseigner l'histoire, il ne faut pas la commencer par le commencement, mais par la fin, c'est-à-dire non par l'histoire ancienne, mais par l'histoire contemporaine. Au fait, cette idée est tout à fait juste. Comment expliquer à un enfant les origines de l'État russe et l'y intéresser quand il ne sait pas ce que c'est que l'État russe, et, en général, un État ? Celui qui s'occupe des enfants doit savoir que chaque enfant russe est fermement convaincu que la Russie, cette Russie où il vit, embrasse le monde entier. L'enfant français ou allemand doit penser de même. Pourquoi remarque-t-on en Russie, chez tous les enfants, et même chez les adultes naïfs, l'étonnement de ce que les enfants allemands parlent l'allemand ?

Le plus souvent l'intérêt historique se montre après l'intérêt artistique. Les origines de la formation de Rome nous intéressent, parce que nous savons ce qu'était l'empire romain au temps de sa gloire ; de même, nous nous intéressons à l'enfance d'un grand homme. Le contraste de la puissance romaine avec la foule misérable des fugitifs fait

pour nous l'intérêt principal. Nous suivons le développement de Rome ayant en vue le tableau de son apogée. Nous nous intéressons à la formation du royaume de Moscou, parce que nous savons ce que c'est que l'empire russe. D'après mes observations et l'expérience, le premier germe de l'intérêt historique apparaît avec la connaissance de l'histoire contemporaine, parfois, grâce à la conscience d'y participer, grâce à l'intérêt politique, aux discussions, à la lecture des journaux. C'est pourquoi l'idée de commencer l'histoire par l'histoire contemporaine doit venir en tête à chaque maître qui réfléchit. Cet été même, j'ai fait ces expériences et les ai notées. En voici un exemple :

La première leçon d'histoire. — Mon intention était d'expliquer en quoi la Russie se distingue des autres pays, les frontières, les caractères de l'État, parler du règne actuel, dire quand et dans quelles circonstances l'empereur monta sur le trône.

Le maitre. — Où vivons-nous? Dans quel pays?

Un élève. — A Iasnaïa-Poliana.

Un autre élève. — Dans les champs.

Le maitre. — Non, pas ça. Dans quel pays se trouve Iasnaïa-Poliana et toute la province de Toula?

Un élève. — La province de Toula est à dix-sept *verstes* de nous. Où elle se trouve? La province, c'est la province (1).

(1) L'obscurité de cette réponse est due à ce que le mot

LE MAITRE. — Non, vous parlez du chef-lieu, mais la province, c'est tout autre chose. Eh bien, que me direz-vous de la terre que vous habitez?

UN ÉLÈVE, *qui a déjà étudié la géographie.* — La terre est ronde comme une boule.

En les questionnant sur l'endroit où habitait auparavant un Allemand qu'ils connaissent, en disant que si l'on marche toujours droit devant soi, on arrive au point d'où l'on est parti, les élèves furent amenés à répondre qu'ils vivaient en Russie. Cependant, à la question : « Si l'on marche toujours devant soi, où arrive-t-on ? » quelques élèves répondirent, les uns : « On n'arrive nulle part; » les autres : « On arrive au bout du monde. »

LE MAITRE, *répétant la réponse de l'élève.* — Tu dis qu'on arrivera dans un autre pays. Quand donc finira la Russie et commenceront les autres pays ?

L'ÉLÈVE. — Quand nous rencontrerons des Allemands.

LE MAITRE. — Eh bien ! Si à Toula tu rencontres un Allemand que tu connais, diras-tu que c'est le pays des Allemands ?

L'ÉLÈVE. — Non, ce sera quand on ne rencontrera que des Allemands.

LE MAITRE. — Mais, en Russie aussi, il y a des provinces où il n'y a que des Allemands. Par exem-

« province » en russe, signifie en même temps une certaine partie de territoire et le chef-lieu de cette partie de territoire. N. T.

ple, Ivan Fomitch est de là, et cependant ces provinces, c'est la Russie. Pourquoi cela ? (*Silence.*) Parce qu'ils obéissent aux mêmes lois que les Russes.

L'ÉLÈVE. — Comment, à la même loi (1) ! Les Allemands ne vont pas à notre église et ne font pas le carême.

LE MAITRE. — Ce n'est pas de cette loi qu'il s'agit ; ils obéissent au même roi.

SIEMKA, *un élève sceptique.* — C'est étrange ! Alors ils ont d'autres lois et obéissent au même roi !

Le maître sent la nécessité d'expliquer ce que c'est que la loi et il demande ce que signifie : « Obéir à la loi, être sous la même loi ? »

UNE ÉLÈVE, *fillette très indépendante qui parle vite et craintivement.* — Subir la loi, ça signifie *se marier* (2).

Les élèves regardent interrogativement le maître. Celui-ci commence à expliquer que la loi, c'est par exemple, que si quelqu'un vole, ou tue, on le met en prison et on le punit.

LE SCEPTIQUE SIEMKA. — Est-ce que cela n'existe pas chez les Allemands ?

(1) Le mot « loi » est aussi employé dans la langue populaire pour désigner la religion.

N. T.

(2) L'expression populaire : « subir les lois religieuses » équivaut à « se marier ».

N. T.

LE MAITRE. — La loi, c'est encore qu'il y a chez nous les gentilshommes, les paysans, les marchands, le clergé.

LE SCEPTIQUE SIEMKA. — Est-ce que là-bas cela n'existe pas ?

LE MAITRE. — Dans certains pays, cela existe ; dans d'autres, non. Chez nous, c'est le roi russe ; chez le peuple allemand, un autre roi, Allemand.

Cette réponse satisfait tous les élèves, même le sceptique Siemka.

Le maître, voyant la nécessité de passer à l'explication des classes, demande quelles classes les élèves connaissent. Ils se mettent à dire : « Les gentilshommes, les paysans, les prêtres, les soldats. » — « Et encore ? » demande un élève. — « Les domestiques, les bourgeois, les chaudronniers. » Le maître interroge sur la différence de ces classes.

LES ÉLÈVES. — Les paysans labourent, les domestiques servent les maîtres, les marchands font le commerce, les soldats leur service, les chaudronniers font des samovars, les prêtres disent la messe, les gentilshommes ne font rien.

Le maître explique la différence effective des classes, mais il tâche en vain d'expliquer la nécessité des soldats quand on ne fait la guerre à personne, seulement en vue de garantir l'État des attaques, et les occupations des gentilshommes au service de l'État.

Le maître tente déjà d'expliquer la différence géographique entre la Russie et les autres États. Il dit que toute la terre est partagée en divers États, que les Russes, les Français, les Allemands, ont partagé toute la terre et se sont dit : « Jusqu'ici, c'est à moi ; jusque-là, c'est à toi, » de sorte que la Russie, comme les autres pays, a des frontières.

Le maître. — Comprenez-vous ce que c'est qu'une frontière ? Indiquez-moi une frontière ?

Un élève, *un garçon intelligent*. — Voilà, après la montée de Tourkine, c'est la frontière (il y a là une borne qui se trouve sur la route entre Toula et Iasnaïa-Poliana et qui marque le commencement du district de Toula).

Tous les élèves sont d'accord sur cette définition.

Le maître voit la nécessité de montrer la frontière sur quelque chose de connu. Il dessine le plan de deux chambres et montre la frontière qui les sépare. Il apporte le plan du village et les élèves eux-mêmes reconnaissent quelques frontières. Le maître explique, c'est-à-dire croit expliquer que la Russie a ses frontières comme Iasnaïa-Poliana a les siennes. Il se flatte de l'espoir que tous l'ont compris. Mais quand il demande comment on peut savoir la distance de nous à la frontière de la Russie, les élèves répondent sans la moindre hésitation que c'est très facile, qu'il faut seulement mesurer avec une *archine* de ce lieu-là jusqu'à la frontière.

Le maître. — De quel côté ?

UN ÉLÈVE. — Il faut aller tout droit à la frontière et écrire combien il y a d'*archines*.

De nouveau, le maître prend les dessins, les plans, les cartes : la nécessité de la conception de l'échelle se fait sentir. Le maître propose de dessiner le plan du village. On commence le dessin sur le tableau noir, mais tout le village n'y tient pas, parce que l'échelle est trop grande. Nous effaçons, et sur l'ardoise nous recommençons le dessin à une plus petite échelle. Peu à peu, échelle, plan, frontière, se dessinent. Le maître répète tout ce qui a été dit et demande ce que c'est que la Russie et où elle finit.

UN ÉLÈVE. — C'est la terre où nous vivons et où vivent les Allemands et les Tartares.

UN AUTRE ÉLÈVE. — Le pays qui est soumis au tzar russe.

LE MAITRE. — Où finit-elle?

UNE PETITE FILLE. — Où nous commençons à rencontrer les Allemands païens.

LE MAITRE. — Les Allemands ne sont pas païens. Ils croient aussi au Christ. (Explications de religions et de confessions.)

UN ÉLÈVE, *visiblement content de se rappeler*. — En Russie il y a des lois : celui qui tuera sera mis en prison ; et encore en Russie il y a des gens de toutes sortes, le clergé, les soldats, les gentilshommes.

SIEMKA. — Qui donne à manger aux soldats?

LE MAITRE. — Le czar. C'est pourquoi on demande de l'argent à tout le monde, parce qu'ils font leur service pour tous.

Le maître explique encore ce que c'est que le Trésor, et les force de répéter ce qui a été dit des frontières.

La leçon dure deux heures. Le maître est persuadé que les enfants ont beaucoup retenu et il continue de la sorte aux leçons suivantes. Et ce n'est que plus tard qu'il s'aperçoit que tous ces procédés n'étaient pas sûrs et que tout ce qu'il a fait n'a pas de sens.

Malgré moi, je suis tombé dans l'éternelle faute de la méthode socratique qui dans l'ANSCHAUUNGSUNTERRICHT atteint le dernier degré de la monstruosité. Dans ces leçons, je ne donnais aux élèves aucune idée nouvelle tout en m'imaginant que je le faisais, et c'était par mon influence morale seule que je forçais les élèves à répondre comme je voulais. *Russie*, *russe* sont restés pour nous les mêmes indices inconscients de quelque chose de vague ; *loi* est resté le même mot incompréhensible. Il y a six mois que j'ai fait ces expériences, et les premiers temps j'en étais extrêmement content et fier. Ceux à qui je les communiquais les déclaraient parfaites et intéressantes, mais après un répit de trois semaines pendant lesquelles je ne pus m'occuper à l'école, je me rendis compte que tout ce que j'avais fait auparavant n'était que peine perdue et erreur

de ma part. Pas un élève ne pouvait me définir les frontières de la Russie, la loi, les frontières du district de Krapivensk, tout ce qu'ils avaient appris était oublié, mais, en même temps, ils savaient à leur manière. J'étais convaincu de mon erreur, je me demandais seulement si ma faute était dans la mauvaise méthode ou dans l'enseignement en lui-même : jusqu'à une certaine période du développement général, il n'est peut-être pas possible, sans journaux ni voyages, d'éveiller chez l'enfant l'intérêt historique et géographique ? Peut-être trouvera-t-on (je le cherche continuellement) le procédé qui permettra de le faire. Je sais une seule chose : c'est que ce procédé ne consistera pas à apprendre l'histoire et la géographie dans le livre qui, au lieu d'exciter l'intérêt, le tue.

J'ai encore expérimenté autrement l'enseignement de l'histoire en commençant par l'histoire contemporaine, et ces expériences ont réussi. J'ai raconté l'histoire de la guerre de Crimée, le règne de l'empereur Nicolas, l'histoire de 1812, tout cela dans le ton des contes de fées, pas d'une façon historique, exacte, mais en groupant les événements autour d'un seul personnage. Comme il fallait s'y attendre, la guerre contre Napoléon remporta le plus grand succès.

Cette classe est restée dans ma mémoire, je ne l'oublierai jamais. Depuis longtemps déjà nous avions promis aux enfants que nous leur raconte-

rions l'histoire, moi en commençant par un bout, l'autre maître en commençant par l'autre bout, de façon à nous rencontrer.

Les élèves du soir s'étaient installés en divers endroits de la classe. Je suis venu à la classe d'histoire de Russie. On parlait de Sviatoslav. Les élèves s'ennuyaient. Les fillettes, leur fichu sur la tête, comme toujours, étaient assises côte à côte sur le banc le plus haut. L'une d'elles s'était endormie. Michka me poussa du coude : — « Regarde nos coucous, il y en a une qui dort. » Et en effet, elles avaient l'air de coucous. — « Raconte plutôt quelque chose en commençant par la fin », dit quelqu'un et tous se levèrent. Je m'assis et commençai à raconter. Comme toujours, les cris, les bousculades firent un vacarme de quelques minutes : les uns grimpaient sur la table, les autres se mettaient dessous, les autres sous les bancs, s'appuyant sur les coudes ou sur les genoux, puis tous se turent. Je commençai par Alexandre Ier, je leur parlai de la Révolution française, des succès de Napoléon qui s'empara du pouvoir, et de la guerre qui se termina par la paix de Tilsitt. Dès que j'en vins à la Russie, de tous côtés se manifesta l'expression d'un intérêt très vif. — « Hein ! Il nous prendra aussi ? » — « Non, Alexandre lui fera voir... », dit quelqu'un qui savait quelque chose sur Alexandre. Mais j'étais forcé de les désenchanter ; le moment n'était pas encore venu. Ils étaient très offensés qu'on eût

voulu lui donner pour femme la sœur du tzar et qu'Alexandre lui eût parlé sur le pont comme à un égal : — « Attends! » prononça Petka avec un grand geste menaçant. — « Eh bien ! raconte, raconte ! » Quand Alexandre refusa d'obéir, c'est-à-dire déclara la guerre à Napoléon, tous manifestèrent leur approbation. Quand Napoléon, menant après lui douze peuples, marche contre nous, soulevant les Allemands et la Pologne, tous halètent d'émotion.

Mon camarade, un Allemand, se trouvait là. — « Hein ! vous aussi contre nous ! » lui dit Petka (le meilleur conteur). — « Eh bien ! tais-toi donc », lui crièrent les autres. La retraite de nos troupes faisait souffrir nos auditeurs ; de tous côtés on demandait pourquoi, et ils insultaient Koutouzov et Barclay. — « Pas fameux ton Koutouzov ! » — « Attends ! » — « Quoi ? Est-ce qu'il s'est rendu ? »

Quand j'arrivai à la bataille de Borodino et qu'à la fin, je fus forcé d'avouer que nous n'avions pas vaincu, ils parurent navrés. Evidemment, je leur portais à tous un coup terrible. — « Tout de même si nous n'avons pas été vainqueurs, eux non plus ne l'ont pas été. » Quand Napoléon, arrivé à Moscou, attend les clefs et les hommages, un bruit s'élève sur la nécessité de la résistance. L'incendie de Moscou était naturellement approuvé. Enfin le triomphe arriva : la retraite. — « Quand il sortit de Moscou, Koutouzov le poursuivit et commença à le

battre », dis-je. — « A le rosser », me corrigea Fedka qui, tout rouge, était assis en face de moi et, d'émotion, tortillait ses doigts menus et noirs : c'est son habitude. Aussitôt toute la classe éclata d'un enthousiasme fébrile. Derrière, quelqu'un poussa un petit gamin et personne n'y fit attention. — « Ah ! ça c'est mieux ! » — « En voilà des clefs ! » etc. Et je continuai à raconter comment nous avions chassé les Français. Les élèves avaient à peine entendu que quelqu'un était arrivé en retard sur la Bérésina et avait laissé échapper les Français que Petka s'écriait : — « Je le fusillerais ! Pourquoi était-il en retard ! » Ensuite nous nous sommes apitoyés un peu sur les Français gelés, puis nous avons franchi la frontière, et les Allemands qui étaient contre nous sont devenus nos alliés. Quelqu'un se souvint de l'Allemand qui était dans la classe. — « Ah ! vous êtes comme ça ! Quand nous sommes faibles vous êtes contre nous et quand nous sommes forts vous êtes avec nous ! » Et, tout d'un coup, tous se levèrent et se mirent à conspuer l'Allemand si fort qu'on l'entendait de la rue. Quand ils s'apaisèrent, je continuai à narrer comment nous avions accompagné Napoléon jusqu'à Paris et y avions replacé le vrai roi ; quel triomphe, quelles fêtes nous eûmes, et, seul, le souvenir de la guerre de Crimée gâta toute l'affaire. — « Attends ! Je serai grand et je leur montrerai... » Si, en ce moment, la redoute de Schévardine ou le

mamelon de Malakhov eût été devant nous, nous l'eussions repris.

Il était tard quand je terminai. D'habitude les enfants dorment déjà ; personne ne dormait, les coucous mêmes avaient des yeux brillants. Dès que je me levai, à mon grand étonnement, de dessous ma chaise sortit Taraska ; à la fois animé et sérieux il me regarda. — « Comment te trouves-tu ici ? » — « Il y était depuis le commencement », dit quelqu'un. Il n'était point nécessaire de demander s'il avait compris. On le voyait à son visage. — « Eh bien, veux-tu répéter ? » demandai-je. — « Moi ! Je raconterai tout ! » — « Je raconterai tout à la maison. » — « Et moi aussi. » — « Vous ne continuerez plus ? » — « Non. » Et tous coururent dans l'escalier, tantôt se promettant de « faire voir » aux Français, tantôt blâmant l'Allemand, tantôt répétant comment Koutouzov l'avait rossé.

— « Sie haben ganz Russisch erzählt (Vous avez raconté en vrai Russe), me dit le soir l'Allemand qu'on avait conspué ; si vous entendiez comment l'on raconte cela chez nous. Vous n'avez rien dit de la lutte des Allemands pour la liberté. Sie haben Nichts gesagt von den deutschen Freiheitskämpfen ».

J'étais d'accord avec lui que mon récit n'était pas de l'histoire mais un conte flattant le sentiment national.

Ainsi cette tentative, *comme enseignement de l'his-*

toire, était encore moins heureuse que les précédentes.

Pour l'enseignement de la géographie, j'ai fait la même chose. Avant tout j'ai commencé par la géographie physique. Je me rappelle la première leçon. A peine commencée, je l'interrompis. Il m'arrivait ce que je ne soupçonnais pas : que j'ignorais ce que je voulais enseigner à des enfants de dix ans. Je pouvais encore expliquer le phénomène du jour et de la nuit, mais je m'embrouillai dans l'explication des saisons. Honteux de mon ignorance, je répétai l'explication et interrogeai ensuite plusieurs de mes connaissances, des gens instruits, et personne, sauf ceux sortis récemment des écoles, ne savait bien l'expliquer sans le globe. Je demande à tous les lecteurs de contrôler cette observation : j'affirme que sur cent personnes une seule le sait, bien qu'on l'enseigne à tous les enfants. L'ayant bien répété, je me mis de nouveau à chercher l'explication, et, à l'aide d'une bougie et d'un globe, j'en fis une qui me parut excellente. Les élèves m'écoutaient avec beaucoup d'attention et d'intérêt. (Ils étaient surtout curieux de savoir quelque chose à quoi ne croiraient pas leurs parents, afin de se vanter de leur science.)

A la fin de mon explication des saisons, le sceptique Siemka, le plus intelligent de tous, m'arrêta par la question : — « Comment se fait-il donc que la Terre tourne et que notre isba reste toujours à

la même place? Elle aussi devrait changer de place. » Je vis alors que mon explication était restée à mille lieues du plus intelligent, qu'avaient donc dû comprendre ceux qui l'étaient moins?

Je retournai à mon explication ; j'expliquai, dessinai, je donnai toutes les preuves de la sphéricité de la terre : le voyage autour du monde, le mât du vaisseau qu'on aperçoit avant le pont, et, consolé par l'idée que tous avaient compris, je leur fis rédiger la leçon. Tous écrivirent : « La Terre est ronde, c'est la *première preuve...*, *l'autre preuve. La troisième preuve...* » Ils l'avaient oubliée et m'ont questionné. On voyait que le mot *preuve* était pour eux l'essentiel. Ce n'est pas une fois, mais dix fois, mais cent fois que je suis revenu à ces explications, et toujours sans succès. A l'examen, tous les élèves répondent, et encore maintenant ils répondent d'une façon satisfaisante, mais je sens qu'ils ne comprennent pas et me font souvenir que, moi aussi, je n'ai pas bien compris jusqu'à trente ans. Comme moi, quand j'étais enfant, eux aussi croient, sur ma parole, que la terre est ronde et n'y comprennent rien. Pour moi, c'était cependant plus facile à comprendre quand, dans ma tendre enfance, ma vieille bonne m'expliquait qu'au bout du monde le ciel rencontre la terre, que là-bas, au bout de la terre, les femmes lavent le linge dans la mer et posent leur battoir sur le ciel. Mes élèves sont depuis longtemps pénétrés d'idées absolument con-

traires à celles que je voudrais leur transmettre. Il faudra encore bien du temps pour détruire les idées qu'ils ont et faire qu'ils s'imaginent la Terre isolée dans l'espace. Les lois de la physique et de la mécanique sont les premières qui détruisent la tradition. Chez nous, comme partout, on commence la géographie avant la physique.

Dans l'enseignement de la géographie, comme de toute autre science, l'erreur la plus commune, la plus grossière et la plus malsaine, c'est la hâte. Nous paraissons si ravis de savoir que la Terre est ronde et tourne autour du Soleil que nous nous hâtons de l'apprendre au plus vite à l'élève. Et ce qui est précieux ce n'est pas de savoir que la Terre est ronde mais de savoir comment naît cette conviction. Très souvent l'on raconte aux enfants que le Soleil est à tant et tant de lieues de la Terre et ils n'en paraissent pas étonnés, cela ne les intéresse nullement. Ce qui les intéresse, c'est de savoir comment on est arrivé à cela. Qui veut parler de la distance du Soleil fera mieux d'expliquer les parallaxes, c'est très possible. Je ne me suis arrêté si longtemps à la sphéricité de la Terre que parce que ces remarques s'appliquent à toute la géographie. Parmi des milliers d'hommes instruits, excepté les maîtres et les élèves, un seul peut-être connaît l'explication des saisons et sait où se trouve la Guadeloupe. Parmi des milliers d'enfants, pas un seul ne s'assimile complètement les explications

de la sphéricité de la Terre et pas un seul ne croit en l'existence réelle de la Guadeloupe, et l'on continue à parler aux enfants de l'une et de l'autre.

Après la géographie physique, j'ai abordé l'étude des parties du monde en caractérisant chacune d'elles. Je n'en ai rien tiré, sauf des cris et, à chaque question, des interruptions naturelles: l'Asie ! l'Afrique ! l'Australie ! Et quand on demande tout à coup dans quelle partie du monde se trouve la France (une minute auparavant, j'ai expliqué que l'Angleterre et la France se trouvent en Europe), quelqu'un crie que la France se trouve en Afrique. La question : pourquoi ? se lit dans chaque regard éteint, dans chaque son de voix, quand on commence la géographie ; et il n'y a aucune réponse à cette triste question : pourquoi ?

Comme pour l'histoire, l'idée ordinaire se fit jour : commencer la géographie par ce qui est le plus proche : par la salle de classe, par le village. J'ai vu ces expériences en Allemagne, et moi-même, découragé par l'insuccès de l'enseignement ordinaire de la géographie, je me suis mis à décrire la chambre d'une maison du village. Des exercices comme le dessin du plan ne sont pas inutiles. Mais il n'est pas intéressant d'apprendre quel pays se trouve derrière notre village, parce que tous savent très bien que c'est Télatinkï, et il n'est pas intéressant de savoir ce qu'il y a après Télatinkï parce qu'il y a probablement un village comme Télatinkï, et

des champs qui ne sont point intéressants. J'ai essayé de leur donner des repères géographiques, comme, par exemple, Moscou, Kiev, mais tout cela restait dans leur tête sans aucun lien, et ils étaient obligés d'apprendre par cœur. J'essayai de dessiner des cartes géographiques, et cela, en effet, les intéressait et secondait leur mémoire. Mais, de nouveau, la question parut : Pourquoi aider leur mémoire ? Je me mis aussi à leur parler des pays polaires et équatoriaux ; ils écoutaient avec plaisir et pouvaient répéter ; mais de ces récits, ils se rappelaient tout, sauf ce qui avait trait à la géographie ; et le principal, c'est que le dessin du plan du village n'était que du dessin et non de la géographie. Les dessins des cartes et des plans, ce n'était pas de la géographie, pas plus que les récits sur les animaux, les forêts, les plaines, les villages. C'étaient des contes, et non de la géographie ; la géographie, c'était seulement ce qu'ils apprenaient pas cœur. De tous les nouveaux manuels — Groubé, Bernatzkï — aucun n'était intéressant. Un petit livre oublié de tous, semblable à la géographie, se lisait mieux que les autres et, selon moi, c'est le meilleur spécimen de ce qui peut se faire pour préparer les enfants à l'étude de la géographie, pour exciter leur intérêt, c'est Parléë, traduction russe de 1837. Ce livre sert plutôt de fil conducteur pour le maître qui, d'après lui, raconte ce qu'il sait sur chaque pays et sur chaque ville.

Les enfants répètent, mais il est rare qu'ils retiennent un nom quelconque d'un endroit qui se rapporte à l'événement décrit. Ce sont, pour la plupart, les faits seuls qui restent. Cependant, dans les derniers temps, malgré tout l'art avec lequel ce livre masquait l'étude par cœur de noms inutiles, malgré toute la prudence avec laquelle nous nous en servions, les enfants flairèrent qu'on les alléchait seulement par des petites histoires, et ils se dégoûtèrent définitivement de cette étude.

J'en suis venu à cette conclusion, que non seulement il n'est pas nécessaire de connaître l'ennuyeuse histoire russe, mais que Cyrus, Alexandre de Macédoine, César, Luther aussi sont inutiles pour le développement de n'importe quel enfant. Tous les personnages et les événements sont intéressants pour l'élève, non par leur importance dans l'histoire, mais par l'art qui enveloppe leur activité, par la légende artistique créée par l'historien et, pour la plupart, par la tradition populaire.

L'histoire de Romulus et de Rémus est intéressante, non parce que ces frères fondèrent l'État le plus puissant au monde, mais parce que la légende de la louve nourricière est très amusante, très intéressante et très belle. L'histoire des Gracques est intéressante parce qu'elle est absolument la même que celle de Grégoire VII et de l'empereur humilié, et qu'il y a une possibilité d'intéresser les élèves

avec cette histoire. Mais l'histoire de la migration des peuples sera ennuyeuse, parce que le sujet n'en est pas artistique, de même que l'histoire de l'invention de l'imprimerie, malgré tous les soins apportés pour apprendre à l'élève que c'est une date historique et que Gutemberg était un grand homme. Racontez bien comment on a inventé les allumettes et l'élève n'admettra jamais que l'inventeur des allumettes soit inférieur à Gutemberg. En un mot, pour un enfant, en général, pour un élève qui n'a pas encore commencé de vivre, sans parler déjà de l'intérêt humain, l'intérêt historique n'existe pas : il n'y a que l'intérêt artistique. On dit qu'avec des matériaux plus détaillés, mieux élaborés, le récit artistique de toutes les périodes historiques sera possible. Je ne le crois pas. On ne peut donner aux enfants Macaulay et Thiers, Tacite et Xénophon. Pour faire l'histoire populaire, ce n'est pas un intérêt artistique qui est nécessaire, mais il faut personnifier les événements historiques, comme le fait parfois la tradition, parfois la vie elle-même, parfois les grands penseurs et les artistes. L'histoire ne plaît aux enfants que quand un sujet est artistique. L'intérêt historique n'existe pas et ne peut exister pour eux ; donc, il ne peut être d'histoire pour les enfants. L'histoire sert de matériel au développement artistique, mais tant que l'intérêt historique n'est pas développé, l'histoire ne peut exister.

Bertet, Kaïdanov, restent les seuls manuels. Elle est vieille, cette anecdote, que *l'histoire des Mèdes est obscure et fabuleuse.* On ne peut rien tirer de plus de l'histoire, pour les enfants qui ne comprennent pas l'intérêt historique. Les tentatives faites pour rendre l'histoire et la géographie artistiques et intéressantes, les récits biographiques de Groubé, de Bernadzki, ne satisfont ni l'exigence artistique, ni l'exigence historique, ni la logique du récit, ni l'intérêt historique, et, en même temps, avec les détails, ils atteignent des dimensions impossibles.

Il en va de même avec la géographie.

Quand on voulut convaincre Metrofanouchka d'apprendre la géographie, sa mère lui dit : « Pourquoi étudier tous les pays ? Le cocher t'emmènera où il faudra. » On n'a jamais rien dit de plus fort contre la géographie, et tous les savants du monde ne peuvent rien objecter à des arguments aussi indiscutables. Je parle tout à fait sérieusement. Pourquoi ai-je besoin de connaître où se trouve un fleuve ou la ville de Barcelone, quand, arrivé à l'âge de trente-trois ans, je n'ai pas eu besoin une seule fois de cette connaissance ? Et je suppose que pour développer mes forces spirituelles, la description la plus pittoresque de Barcelone et de ses habitants n'est pas nécessaire. Pourquoi Siomka et Fedka ont-ils besoin de savoir des détails sur le canal de Marie et les communications par eau, alors qu'il est peu probable

qu'ils y aillent jamais ? Et si Siomka avait besoin d'y aller, qu'il ait appris ou non, il connaîtrait, en pratique, cette communication par eau. Comment peut-on développer ses forces spirituelles en lui apprenant que le chanvre est expédié au sud, sur le Volga, et le goudron au nord ; qu'il y a un port appelé Doubovka ; que telles et telles couches souterraines vont jusqu'à tel endroit ; que les Samoyèdes utilisent les cerfs pour les communications, etc. ? Je ne puis m'imaginer cela. Je possède une foule de connaissances en sciences mathématiques et naturelles, en langue et poésie que je n'ai pas le temps de transmettre. Une foule de questions sur les phénomènes environnants de la vie me sont posées par un élève ; il y exige une réponse ; il faut lui répondre avant de dessiner les glaces polaires, les pays tropicaux, les montagnes d'Australie, les fleuves d'Amérique. Dans tout l'enseignement de l'histoire et de la géographie, l'expérience a le même résultat et confirme nos idées : partout l'enseignement de la géographie et de l'histoire est mauvais. En vue des examens, on apprend par cœur les noms des montagnes, des villes, des fleuves, des rois, des empereurs ; les seuls manuels possibles restent ceux d'Arséniev et d'Obodovsky, Kaïdanov, Smaragdov et Bertet et partout on se plaint de l'enseignement de ces sciences, on cherche quelque chose de nouveau, et l'on ne trouve pas. Il est curieux que tous reconnaissent que l'ensei-

gnement de la géographie est incompatible avec l'esprit des élèves. Et à cause de cela, on invente des milliers de moyens plus ou moins spirituels (la méthode de Sidov, par exemple) pour forcer les enfants à se rappeler les noms. Et cette idée simple, que la géographie n'est nullement nécessaire, qu'il n'est point besoin de savoir ces noms, ne vient en tête à personne. Tout ce qu'on a tenté pour unir la géographie à la géologie, à la zoologie, à la botanique, à l'ethnographie, et à je ne sais quoi encore ; pour unir l'histoire aux biographies, tout cela reste des rêves stériles qui font surgir de nouveaux livres (comme celui de Groubé), lesquels ne sont bons, ni pour les enfants, ni pour les adolescents, ni pour les maîtres, ni pour le public en général. En effet, si les auteurs de pareils manuels, soi-disant nouveaux, de géographie et d'histoire, pensaient à ce qu'ils veulent et essayaient eux-mêmes d'appliquer ces livres à l'enseignement, ils se rendraient compte de l'impossibilité de ce qu'ils entreprennent.

Premièrement, la géographie unie aux sciences naturelles et à l'ethnographie formerait la science la plus vaste, telle qu'une vie humaine ne suffirait pas à embrasser, et une science encore moins appropriée aux enfants et plus sèche que la géographie seule.

Deuxièmement, pour composer un manuel pareil, mille années suffiraient à peine à rassembler les

matériaux nécessaires. En enseignant la géographie, dans le district Krapivensky, je me crois forcé de donner aux élèves des renseignements détaillés sur la flore, la faune et sur la constitution géologique du sol au pôle nord, des détails sur les habitants et le commerce du royaume de Bavière, parce que j'aurais les matériaux suffisants pour donner tous ces renseignements, tandis que, faute de matériaux, je ne pourrais presque rien dire des districts de Biélevsk et d'Efrémovsk. Les enfants et avec eux le bon sens exigent de moi une certaine harmonie, une certaine régularité dans l'enseignement. Il ne reste qu'une chose, apprendre par cœur, d'après la géographie d'Obodovsky, ou ne pas apprendre du tout. De même que pour enseigner l'histoire il faut éveiller l'intérêt historique, de même l'intérêt géographique doit entrer en jeu pour l'étude de la géographie. Et l'intérêt géographique, d'après mes observations et mon expérience, n'est provoqué que par la connaissance des sciences naturelles ou par les voyages et, principalement, dans quatre-vingt-dix-neuf cas sur cent, par les voyages. De même que la lecture des journaux, de la géographie et l'intérêt pris à la vie politique de la patrie sont nécessaires à l'étude de l'histoire, les voyages, dans la plupart des cas, sont le premier pas dans l'étude de la géographie. L'un et l'autre sont devenus, en notre temps, très accessibles à chacun et c'est pourquoi nous devons d'autant moins avoir peur de renoncer à la vieille

superstition de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. La vie elle-même, sous ce rapport, en notre temps, est si instructive que si, en effet, les connaissances géographiques et historiques étaient, comme il nous semble, si nécessaires pour le développement général, la vie comblerait toujours ces lacunes.

Et vraiment, si l'on renonce à la vieille superstition, il n'est point terrible de penser que des hommes grandiront, qui n'auront point appris dans leur enfance, qu'il y avait autrefois un Iaroslav, un Othon, et qu'il y a l'Estramadure, etc. On a bien cessé d'apprendre l'astrologie, la rhétorique, la poétique, on cesse d'étudier le latin, et l'humanité n'en devient pas plus sotte. De nouvelles sciences naissent, les sciences naturelles commencent à se vulgariser, il faut que les vieilles sciences, pas les sciences, mais les feuilles des sciences tombent, parce qu'avec la poussée de nouvelles sciences elles deviennent caduques.

C'est tout autre chose d'éveiller chez l'élève l'intérêt de savoir comment l'humanité vit, a vécu, s'est formée et développée, dans les divers États, de le rendre curieux de connaître ces lois par lesquelles l'humanité progresse éternellement, de l'intéresser à la compréhension des lois des phénomènes de la nature par tout le globe et de la distribution du genre humain sur la terre. Il peut être utile d'exciter un intérêt de cette sorte, mais ce ne sont ni les

Ségur, ni les Thiers, ni les Obodovsky, ni les Groubé qui mènent à ce but. Pour l'atteindre, je ne connais que deux éléments : le sentiment artistique — la poésie, et le patriotisme. Pour développer l'un et l'autre il n'y a pas encore de manuels et tant qu'il n'y en aura pas, il ne faut pas chercher à dépenser en vain le temps et les forces de la jeune génération, en l'obligeant à apprendre l'histoire et la géographie, seulement parce qu'on nous les a enseignées. *Jusqu'à l'Université, non seulement je ne vois pas la nécessité d'enseigner l'histoire et la géographie, mais je trouve cet enseignement très préjudiciable.* Ce qu'il faut faire après, je l'ignore.

LES BEAUX-ARTS

LES BEAUX-ARTS

Dans le compte rendu de l'école, pour les mois de novembre et décembre, il me faut traiter deux sujets qui ont des caractères différents de tous les autres : le dessin et le chant — les beaux-arts.

Si je n'avais pas déjà cette conviction établie, que je ne sais pas ce qu'il faut enseigner et pourquoi il faut apprendre une chose plutôt qu'une autre, je devrais me demander : l'art sera-t-il utile aux enfants des paysans qui sont dans la nécessité de passer toute leur vie dans e souci du pain quotidien? A cette question, quatre-vingt-dix-neuf pour cent répondront et répondent négativement. Et on ne peut répondre autrement. Aussitôt que pareille question est posée, le bon sens exige cette réponse : il ne doit pas être artiste, il doit labourer. S'il a des besoins artistiques, il ne pourra supporter ce travail persévérant, ininterrompu à quoi il sera astreint, et dont le non-accomplissement menacerait l'existence de l'État. En disant *il*, je pense à l'enfant

du peuple. En effet, c'est une chose insensée, mais je me réjouis de cette insanité, je ne m'arrête pas devant elle et tâche d'en trouver les causes. Il y a une autre insanité plus forte, c'est l'enfant du peuple lui-même. Chaque enfant du peuple a exactement les mêmes droits, que dis-je ! des droits encore plus grands à la jouissance artistique, que nous, enfants de la classe heureuse, qui ne sommes pas placés dans la nécessité de ce travail incessant et sommes entourés de tout le confort de la vie.

C'est une insanité encore plus grande de le priver du droit de jouir de l'art, de me priver, moi, le maître, du droit de l'introduire dans ce domaine des plaisirs meilleurs où par toutes les forces de son âme aspire tout son être. Comment concilier ces deux insanités? Ce n'est pas du lyrisme comme on me l'a reproché à cause de ma description de la promenade, dans le premier numéro, ce n'est que de la logique. Chaque conciliation est impossible et n'est qu'un trompe-l'œil. On dira et l'on dit : si le dessin est nécessaire à l'école populaire, on ne peut y admettre que le dessin d'après nature, le dessin technique à applications pratiques, le dessin d'une charrue, d'une machine, d'un bâtiment, le dessin comme art secondaire pour les besoins industriels. Les maîtres de l'école de Iasnaïa-Poliana, dont nous présenterons le compte rendu aux lecteurs, partagent cette opinion générale relative au dessin. Mais l'expérience même d'un pareil enseignement

du dessin nous a convaincus de la fausseté et de la partialité de ce programme technique. La plupart des élèves, après quatre mois d'étude du dessin exclusivement technique, d'où est exclue la copie des hommes, des animaux, des paysages, sont devenus indifférents au dessin d'objets techniques, et le besoin, le goût du dessin s'est développé en eux à ce point qu'ils se sont fait, en cachette, de petits cahiers où ils dessinent des hommes, des chevaux avec quatre pattes sortant du même point. Il en va de même de la musique.

Le programme ordinaire des écoles populaires n'admet d'autre chant que le chant d'église et n'autorise que certains sons ; c'est-à-dire que les enfants sont regardés comme de petits tuyaux d'orgue et l'on développe le goût de l'élégance par la balalaïka, l'accordéon, souvent par une chanson grossière que le maître n'aime pas et ne croit pas nécessaire de guider. De deux choses l'une : ou l'art, en général, est nuisible et inutile, ce qui n'est pas si étrange qu'il semble au premier abord, ou chacun, sans différence de classe et d'occupations, a droit à cet art, et le droit de s'y adonner entièrement, par la raison que l'art ne supporte pas la médiocrité.

L'insanité n'est pas en cela : elle est dans le fait de poser des questions pareilles à celles-ci : les enfants du peuple ont-ils le droit de jouir des arts? Demander cela équivaut à demander : les enfants

du peuple ont-ils le droit de manger de la viande ? c'est-à-dire ont-ils le droit de satisfaire leurs besoins humains ? Or il ne s'agit pas de cela. La question est celle-ci : cette viande que nous leur proposons ou que nous leur défendons est-elle bonne ou non ? De même qu'en proposant au peuple certaines connaissances que nous possédons et observant la mauvaise influence qu'elles produisent sur lui, je n'en conclus pas que le peuple est mauvais et qu'il n'est pas encore prêt à accepter ces connaissances et à en jouir comme nous-mêmes, mais j'en conclus que ces connaissances ne sont pas bonnes, ne sont pas normales, et qu'il nous faut, avec l'aide du peuple, en élaborer de nouvelles qui conviendront à tous, à la société et au peuple. J'en conclus seulement que ces connaissances et ces arts vivent parmi nous et ne nous paraissent pas nuisibles, mais qu'ils ne peuvent vivre parmi le peuple et lui semblent nuisibles parce qu'ils ne présentent pas une nécessité générale. Ils ne nous conviennent que parce que nous sommes gâtés ; ils nous conviennent par la même cause qui fait que ceux qui passent cinq heures par jour dans leurs fabriques ou débits empoisonnés ne souffrent pas de ce même air qui tue un homme sain, nouveau venu. On objectera : Qui a dit que les connaissances et les arts de la classe instruite sont faux ? Parce que le peuple ne les accepte pas, pourquoi conclure à leur fausseté ? Toutes ces questions se

résolvent très simplement : *Nous sommes des milliers, ils sont des millions.*

Je continue la comparaison avec le phénomène ordinaire, physiologique. Un homme passe de l'air frais dans une salle basse empestée de tabac. Toutes ses fonctions vitales sont actives : son organisme se nourrit par l'aspiration d'une grande quantité d'oxygène qu'il puise dans l'air pur. L'organisme, habitué à fonctionner, aspire l'air empesté de la chambre. Les gaz nuisibles arrivent au sang en grande proportion, l'organisme s'affaiblit (souvent il y a syncope, parfois mort), tandis que des centaines d'hommes continuent de respirer, de vivre dans ce même air empoisonné, seulement parce que toutes leurs fonctions sont ralenties, parce qu'ils vivent moins, plus faiblement. Si l'on m'objecte : « Les uns et les autres vivent, et qui peut dire quelle vie est la plus normale et la meilleure ? Il arrive souvent qu'un homme qui sort d'une atmosphère empestée et va à l'air pur est pris de syncope. » La réponse est facile. Non d'après la physiologie, mais par le simple bon sens on répondra simplement : « Où vit la majorité des hommes ? A l'air pur ou dans des prisons empestées ? » Et il suivra la majorité, et le physiologiste, observant les fonctions des uns et des autres, dira que les fonctions sont plus actives, la nutrition plus complète chez celui qui vit à l'air pur.

Le même rapport existe entre les arts de ce

qu'on appelle la société instruite et les exigences esthétiques du peuple — je parle de la peinture, de la sculpture, de la musique, de la poésie. Un tableau d'Ivanov ne provoquera chez le peuple que l'admiration pour l'art technique, mais n'éveillera aucun sentiment poétique et religieux, tandis que le sentiment poétique sera provoqué par une chromo représentant Jean de Novgorod et le diable dans une bouteille (1). La Vénus de Milo n'inspirera qu'un dégoût légitime pour le nu et l'impudeur féminine. Le quatuor de Beethoven, de la dernière période, semblera un bruit désagréable qui intéressera peut-être parce que l'un joue sur un grand violon et l'autre sur un petit. La meilleure œuvre de notre poésie : les poèmes lyriques de Pouschkine, paraîtront une série de mots dénués de sens. Introduisez l'enfant du peuple dans ce monde, vous le pouvez et le faites toujours par la hiérarchie des établissements scolaires, des académies et des écoles d'art, il comprendra entièrement le tableau d'Ivanov, la Vénus de Milo, le quatuor de Beethoven et les poèmes lyriques de Pouschkine, mais une fois entré dans ce monde, il ne respirera plus à pleins poumons, et l'air frais l'indisposera quand il lui arrivera d'y pénétrer. De même que pour la respira-

(1) Nous demandons au lecteur d'arrêter son attention sur ce tableau absurde, remarquable par la force du sentiment religieux et poétique et qui est à la peinture russe contemporaine, ce qu'est Fra Angelico à l'école de Michel-Ange.

tion le bon sens et la physiologie répondent la même chose, de même pour les arts, le bon sens et la pédagogie — pas cette pédagogie qui élucubre des programmes, mais celle qui tâche d'étudier les voies générales de l'instruction et les lois de l'enseignement — répondent que c'est celui qui ne vit pas dans la sphère des arts de notre classe instruite qui vit le mieux et le plus largement, que les exigences de l'art et la satisfaction qu'il donne sont plus complètes et plus légitimes chez le peuple que chez nous. Le bon sens le dira parce qu'il voit la majorité — puissante et heureuse — et non la fraction qui vit en dehors de ce milieu. La pédagogie observera les fonctions spirituelles des hommes de notre milieu et de ceux du dehors, elle fera ses observations en introduisant les hommes dans la chambre empestée, c'est-à-dire en transmettant nos arts aux jeunes générations et, se basant sur la syncope, sur le dégoût que manifeste une nature fraîche qu'on introduit dans une atmosphère artificielle, se basant sur les fonctions spirituelles, elle conclura que les exigences artistiques du peuple sont plus légitimes que celles de la minorité gâtée de la classe ci-nommée instruite.

J'ai fait ces observations dans les deux branches d'art que je connais le mieux, et qui, autrefois, me passionnèrent : la musique et la poésie. Et, c'est terrible à dire, je suis arrivé à la conviction que tout ce que nous avons fait dans ces deux branches

a été fait dans une voie fausse, exclusive, sans importance et sans avenir, minime en comparaison des voies et même des œuvres de cet art dont nous trouvons les modèles chez le peuple. Je me suis convaincu qu'une poésie lyrique, par exemple : « Je me rappelle le merveilleux moment... », les œuvres musicales comme la dernière symphonie de Beethoven ne sont pas si absolument et universellement belles que la chanson populaire de « Vanka », ou : « En descendant sur notre mère Volga... »; que Pouschkine et Beethoven nous plaisent non parce qu'ils expriment la beauté absolue, mais parce que nous sommes aussi gâtés que Pouschkine et Beethoven, parce que Pouschkine et Beethoven flattent également notre nervosité monstrueuse et notre côté faible. Le paradoxe vulgaire que, pour comprendre le beau, il faut une certaine instruction, est devenu une banalité. Qui le dit? Comment est-ce prouvé? Ce n'est qu'un trou pour sortir de la situation sans issue à laquelle nous ont conduits la fausseté de nos opinions, le rattachement exclusif de notre art à une certaine classe. Et pourquoi? La beauté du soleil, la beauté du visage humain, la beauté d'une chanson populaire, d'un acte d'amour et de sacrifice sont accessibles à chacun et ne demandent pas d'instruction préalable.

Je sais que pour la majorité tout cela semblera du bavardage, mais la pédagogie — la pédagogie libre — explique par l'expérience plusieurs ques-

tions, et, par la répétition fréquente des mêmes phénomènes, fait passer les questions du domaine des rêves et des discours à celui des propositions prouvées par les faits. J'ai travaillé des années pour transmettre aux élèves les beautés poétiques de Pouschkine et de toute notre littérature, et cela en vain. Une quantité innombrable de maîtres, en Russie et ailleurs, font la même chose, et si ces maîtres veulent vérifier sincèrement les résultats de leurs efforts, ils reconnaîtront que la principale conséquence du développement du sentiment poétique, c est son propre anéantissement : ce sont les natures poétiques elles-mêmes qui ont montré le plus grand dégoût pour une interprétation pareille. J'ai travaillé des années, dis-je, sans rien obtenir, mais il m'a fallu ouvrir, par hasard, le recueil des chansons populaires de Ribnikov et le sentiment poétique des élèves a trouvé pleine satisfaction, satisfaction que je ne pouvais ne point trouver légitime en comparant froidement, sans parti pris, la première chanson qui me tomba sous la main avec la meilleure œuvre de Pouschkine. C'est aussi ce qui m'est arrivé avec la musique dont je dois maintenant parler.

Je vais tâcher de résumer ce que j'ai dit. A la question : « Les beaux-arts sont-ils nécessaires au peuple? » le pédagogue hésite et ordinairement s'embrouille (seul Platon résolut hardiment et négativement cette question). On dit que c'est

nécessaire, mais avec une certaine restriction : c'est nuisible pour l'ordre public de donner à tous la possibilité d'être artistes. On dit que certains arts ne peuvent exister que dans certaines classes de la société, que les arts doivent avoir leurs serviteurs exclusifs voués à une seule œuvre ; que les grands talents doivent avoir la possibilité de sortir du peuple et de s'adonner complètement au service de l'art. C'est la concession la plus grande que fait la pédagogie au droit, pour chacun, d'être ce qu'il désire. Tous les soins du pédagogue relativement aux arts sont consacrés à atteindre ce but. Je trouve tout cela injuste, je crois que le besoin de jouir des arts, de les servir, est propre à chaque créature humaine, à quelque classe et milieu qu'elle appartienne, que ce besoin a le droit d'être satisfait. Prenant cette proposition pour axiome, je dis que si dans les jouissances de l'art se rencontrent des inconvénients et des incompatibilités, la cause en est non dans les moyens de transmission de l'art, dans sa diffusion ou sa concentration parmi plusieurs ou quelques-uns, mais dans le caractère et la direction de l'art dont nous devons douter pour ne pas imposer à la jeune génération des idées fausses et pour donner à cette jeune génération la possibilité d'élaborer quelque chose de nouveau comme forme et comme fond.

Je vais présenter maintenant les comptes rendus des maîtres de dessin pour les mois de novembre

et décembre. Le système de cet enseignement, comme il me semble, est commode parce que, par une voie insensible et agréable, il fait franchir aux élèves les difficultés techniques. La question de l'art en lui-même n'est pas touchée, car le maître, en commençant son enseignement, avait déjà résolu qu'il est inutile aux enfants des paysans d'être peintres.

LE DESSIN

Quand, il y a neuf mois, j'ai commencé à enseigner le dessin, je n'avais pas encore de plan déterminé ni sur l'ordre à adopter pour l'enseignement, ni sur la direction à donner aux élèves. Je n'avais ni dessins ni modèles, sauf quelques albums illustrés dont je ne me suis pas même servi, me bornant aux quelques accessoires qu'on peut avoir dans chaque école de village : le tableau noir, la craie, les ardoises et de petites baguettes de bois, carrées, de diverses longueurs employées pour la géométrie. Ce fut tout notre matériel, ce qui ne nous empêcha pas de copier tout ce que nous avions sous la main. Aucun élève n'avait appris auparavant à dessiner. Ils m'apportaient seulement leur capacité de jugement, à quoi je laissais l'entière liberté de s'exprimer n'importe comment et quand ils voulaient, et d'après quoi je voulais me rendre compte de leurs exigences. Après cela, c'était à moi de me tracer un

plan défini. Pour le premier exercice, avec quatre baguettes je fis un carré et essayai de voir si les enfants pouvaient, sans étude préparatoire, le reproduire. Peu nombreux furent les enfants qui dessinèrent des carrés très irréguliers en figurant les baguettes par des lignes droites. Ce résultat me satisfit pleinement. Pour les plus faibles, je dessinai un carré à la craie sur le tableau noir. Ensuite, de la même façon, nous avons formé une croix et l'avons dessinée.

Par une perception inconsciente, naturelle, dans la plupart des cas, les enfants trouvaient le rapport assez juste entre les lignes, bien qu'ils les dessinassent assez mal, et je ne trouvais pas nécessaire d'insister à chaque figure sur la rectitude des lignes, je ne voulais pas les tourmenter en vain, je ne désirais que la copie de la figure. Mon intention était de donner aux enfants plutôt l'idée des rapports mutuels des lignes, d'après leur grandeur et leur direction, que de les forcer à bien tracer ces lignes. L'enfant comprendra plus vite le rapport entre les lignes longues et courtes, la différence entre les angles droits et les parallèles qu'il n'apprendra à tracer parfaitement une ligne droite.

Peu à peu, aux leçons suivantes, nous commençâmes à copier les angles formés avec ces baguettes, ensuite nous avons combiné les figures les plus diverses.

Les élèves négligeaient totalement l'épaisseur de

ces baguettes, la troisième dimension, et nous n'avons jamais dessiné que le plan des figures formées.

La difficulté de présenter clairement, avec nos moyens insuffisants, la situation et les rapports mutuels des figures me forçait parfois de dessiner les figures au tableau. Souvent j'ai réuni la copie d'après nature à celle des modèles en donnant un objet quelconque. Si les enfants ne pouvaient copier l'objet, je le dessinais moi-même au tableau.

Le dessin des figures au tableau avait lieu de la façon suivante : D'abord je traçais une ligne horizontale, la divisais par des points en un certain nombre de parties et les élèves copiaient cette ligne. Ensuite, je traçais une autre ligne ou perpendiculaire ou oblique ayant un certain rapport avec la première et divisée en parties égales comme la première. Puis, j'unissais les points de ces lignes par des droites ou par des courbes et je formais ainsi une figure symétrique quelconque que les enfants copiaient à mesure que je la dessinais. Je trouvai cela très profitable ; premièrement, parce que l'enfant étudie ainsi tout le procédé de la formation de la figure, et, deuxièmement, d'autre part, parce que ce dessin développe en lui la notion des lignes beaucoup mieux que la copie des dessins et des modèles. Avec ce moyen, la possibilité de la copie directe disparaît, mais la figure elle-même, comme un objet réel, doit être copiée en la réduisant

sant. Il est presque toujours inutile de présenter un grand tableau ou une figure entièrement faite parce que l'élève qui commence sera dérouté devant lui comme devant un objet réel. Et la formation de la figure sous ses yeux a une grande importance : l'élève, dans ce cas, voit la base du dessin, son squelette sur lequel se forme progressivement le corps lui-même. Ensuite, j'invitais toujours les élèves à critiquer les lignes que je dessinais et leurs rapports. Souvent je faisais des fautes volontaires pour savoir comment se formait leur raisonnement sur les rapports et la régularité des lignes. Puis, quand je dessinais une figure quelconque, je demandais aux enfants où, à leur avis, je devais ajouter encore une ligne et je les forçais d'inventer la composition de la figure. De cette façon j'excitais chez les enfants non seulement une participation plus vivante, mais une participation libre à la formation et au développement de la figure, et cela prévenait chez les enfants la question : *Pourquoi ?* que l'enfant pose toujours, naturellement, quand il fait une copie. La compréhension facile ou pénible et l'intérêt plus ou moins grand avaient la principale influence sur la marche et le système de l'enseignement, et souvent j'abandonnais tout ce que j'avais préparé pour la leçon parce que cela ennuyait les enfants et leur restait étranger. Jusque-là j'avais fait copier aux enfants des figures symétriques parce que leur formation est plus facile, plus évidente. Ensuite, pour l'expé-

rience, je demandai aux meilleurs élèves de composer eux-mêmes la figure et de la dessiner au tableau. Presque tous faisaient à peu près les mêmes dessins, néanmoins il était intéressant d'observer le zèle des uns, le jugement des autres, et la construction originale des figures. Plusieurs de ces dessins répondaient entièrement aux caractères des élèves.

Chaque enfant porte en lui une tendance vers l'originalité qu'il est très nuisible de détruire, dans n'importe quel enseignement, et qui se montre d'une façon particulière par le mécontentement que lui donne la copie des modèles. Avec les moyens ci-dessus mentionnés cette indépendance, non seulement ne s'affaiblit pas, mais se développe et se fortifie de plus en plus.

Si l'enfant s'habitue à l'école à ne rien créer, dans la vie aussi il ne fera que copier, imiter, car bien peu nombreux sont ceux qui ayant appris à copier savent ensuite produire quelque chose d'original avec ce qu'ils ont appris.

En suivant toujours, dans les copies, les formes naturelles, et changeant souvent d'objets, — par exemple les feuilles de formes caractéristiques, les fleurs, la vaisselle, les ustensiles de ménage, — j'ai tâché d'éloigner de l'enseignement du dessin la routine et l'artifice.

Avec la plus grande réserve, j'ai commencé l'explication des ombres parce que l'élève qui com-

mence détruit facilement avec les lignes qui forment les ombres, l'exactitude du dessin et s'habitue à barbouiller sans ordre ni précision.

Par ce moyen, j'ai obtenu ce résultat que plus de trente élèves, en quelques mois, ont appris assez sérieusement les rapports des lignes des diverses figures et des objets et ont pu les reproduire par des lignes régulières et réellement dessinées. L'art mécanique du dessin, avec la ligne, est venu peu à peu, presque de soi-même. Le plus difficile pour moi a été d'habituer les élèves à la propreté des cahiers et à celle des dessins eux-mêmes. La facilité d'effacer sur les ardoises rendait la tâche difficile sous ce rapport. En donnant des cahiers aux meilleurs élèves, j'ai obtenu plus de propreté du dessin lui-même, car la difficulté plus grande d'effacer le dessin les obligeait d'apporter plus de soin à leur travail. Dans un court laps de temps, les meilleurs élèves rattrapaient la direction juste et si proprement, avec le crayon, qu'ils pouvaient dessiner exactement et proprement non seulement des figures composées de lignes droites mais les figures les plus bizarres formées de lignes courbes.

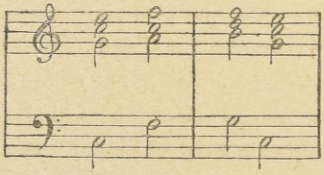
Je forçais quelques élèves, quand ils avaient fini leur dessin, à contrôler ceux des autres, et cette participation à l'enseignement stimula remarquablement les élèves, car, par ce moyen, ils trouvaient immédiatement l'application pratique de ce qu'ils avaient appris. Les derniers temps, avec les meil-

leurs élèves, je me suis occupé du dessin des objets dans les applications les plus diverses de la perspective, mais là je m'en suis tenu exclusivement à la méthode bien connue de Dupuis.

LE CHANT

L'été dernier, un jour que nous revenions du bain, tous très gais, l'enfant d'un paysan, un garçon aux pommettes saillantes, celui-là même qu'un enfant de domestique avait incité à voler des livres, trapu, marqué de la variole, les jambes tordues, avec les manières d'un vieux paysan sérieux, et en même temps une nature forte et bien douée, courut en avant et s'installa dans le chariot qui marchait devant nous. Il saisit les guides, mit son bonnet sur l'oreille, cracha sur le sol et entonna une lente chanson de paysan. Et comme il chantait ! Avec quel sentiment, quelles nuances ! Les enfants, en criant, interpellaient Semka : « Hein ! comme il chante bien ! » Semka restait sérieux. « Hé ! là, n'interromps donc pas la chanson ! » dit-il d'une voix particulièrement grave ; et il continua de chanter très sérieusement. Deux enfants, les plus doués pour la musique, s'installèrent aussi dans le chariot

et se mirent à accompagner le chanteur. L'un chantait tantôt en octave, tantôt en sixte, l'autre en tierce et tout allait très bien. Ensuite les autres enfants se joignirent à eux, et ils se mirent à chanter : « C'était sous le pommier » ; ils faisaient grand bruit, mais ce n'était pas bien. A dater de ce soir-là, nous commençâmes à nous occuper du chant et après huit mois nous chantons : « L'Ange nous appelle, » deux hymnes chérubiques, nos 4 et 7, toute la messe et les petits versets des chœurs. Les meilleurs élèves (ils sont deux) écrivent les mélodies des chansons qu'ils savent et lisent presque parfaitement d'après les notes. Mais jusqu'à présent ils ne chantent rien aussi bien que leur chanson du retour du bain. Je ne dis point cela avec une arrière-pensée ou pour prouver quelque chose, mais je constate ce qui est. Et maintenant je raconterai comment marcha l'enseignement dont je suis relativement satisfait. A la première leçon je partageai les élèves en trois voix et nous chantâmes les accords suivants :



Nous y arrivâmes bien vite et chacun chantait ce qu'il voulait : ils essayaient le soprano et passaient au ténor, du ténor à l'alto, de sorte que les meilleurs élèves ont appris tout l'accord DO MI SOL et quelques-uns les trois accords. Ils prononçaient les notes en français, les uns chantant MI FA FA MI, les autres DO RÉ RÉ DO, etc. — « Hein ! comme ça va bien, Léon Nikolaïevitch ! disaient-ils, ça tremble même dans l'oreille ! Eh bien ! encore, encore ! » Ils chantaient ces accords à l'école, dans la cour, en allant à la maison, jusque tard dans la nuit et nous ne pouvions nous en détacher ni nous réjouir assez de nos succès.

Le lendemain, nous avons essayé la gamme et les mieux doués l'ont faite toute. Les pires pouvaient à peine arriver à la tierce. J'avais écrit les notes en clé de sol, la plus symétrique, et les avais nommées en français. Les six leçons suivantes furent aussi gaies. Nous chantâmes de nouveaux accords, les accords mineurs, et des passages aux accords majeurs : « Seigneur Dieu, fais-nous grâce, » « Gloire au père et au fils... » et une chanson à trois voix avec le piano. Cela occupait une moitié de la leçon, l'autre était consacrée à la gamme et aux exercices qu'inventaient les élèves eux-mêmes : DO MI RÉ FA MI SOL, ou : DO RÉ RÉ MI MI FA, ou : DO MI RÉ DO RÉ FA MI RÉ, etc.

Je remarquai bientôt que les notes sur la portée ne sont pas très claires et jugeai nécessaire de les

remplacer par des chiffres. En outre, pour expliquer les intervalles et les changements de tons, les chiffres sont plus commodes. Au bout de six leçons quelques-uns pouvaient déjà prendre les intervalles en s'imaginant la gamme. Les exercices de quarte DO FA RÉ SOL, etc., en montant et en descendant, plaisaient particulièrement ; FA surtout les frappait tous par sa force.

— « Comme il est fort, ce FA, disait Siemka, il tranche ! »

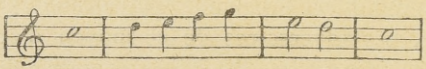
Les natures non musiciennes désertaient les classes de musique qui duraient souvent de trois à quatre heures. J'ai essayé de donner une idée de la mesure d'après la méthode admise, mais c'était si difficile que je dus séparer la mesure de la mélodie, et, après avoir écrit les sons sans mesure, les analyser, puis, après avoir écrit la mesure sans les sons, en frappant, analyser la mesure seule et enfin unir les deux ensemble.

Après quelques leçons, m'étant rendu compte de ce que je faisais, je me convainquis que ma méthode d'enseignement était presque celle de Chevet que j'avais vue en pratique à Paris et n'avais pas acceptée parce que c'était une méthode. On ne saurait trop recommander à ceux qui s'occupent de l'enseignement du chant cette œuvre dont la couverture porte en gros caractères : REPOUSSÉ A L'UNANIMITÉ et qui, maintenant, se vend par dizaines de mille exemplaires dans toute l'Europe. J'ai vu à

Paris les résultats extraordinaires de cette méthode dans la classe de Chevet lui-même : Un auditoire de cinq à six cents personnes, hommes et femmes, certains ayant de quarante à cinquante ans, qui chantent à vue tout ce que le maître leur indique. Dans la méthode de Chevet il y a beaucoup de règles, d'exercices, de procédés qui n'ont aucune importance et que chaque maître intelligent inventera par centaines et par milliers dans le feu de la classe. On y trouve un moyen très comique, qui peut être commode, de lire la musique sans prononcer les notes. Par exemple, en quatre temps, l'élève dit : *ta-ta-ta-ta*, en trois temps l'élève dit : *ta-ta-ta*, en huit-huit : *ta-ta-ta-ta-ta-ta-ta-ta*. Tout cela est intéressant comme moyen d'apprendre la musique, comme histoire d'une certaine école musicale, mais ces règles ne sont pas absolues et ne peuvent former une méthode. C'est toujours là que se cache la source des fautes. Mais chez Chevet il y a des choses extraordinaires par leur simplicité. Trois surtout sont essentielles dans sa méthode : la première, bien que vieille, est l'idée exprimée par Jean-Jacques Rousseau lui-même dans son *Dictionnaire de musique*, celle d'indiquer les signes musicaux par des chiffres. Les adversaires de ce moyen d'écrire la musique auront beau dire, chaque maître de chant peut faire cette expérience et il se convaincra toujours du grand avantage des chiffres sur les signes, aussi bien pour la lecture que pour l'écriture. Pen-

dant une dizaine de leçons, j'ai enseigné d'après les signes, une seule fois j'ai montré avec les chiffres en disant que c'est la même chose et les élèves ont toujours réclamé les chiffres et, eux-mêmes, écrivent toujours la musique avec des chiffres.

La deuxième idée remarquable qui appartient en propre à Chevet consiste à apprendre les sons séparément de la mesure, et inversement. En appliquant au moins une fois ce procédé, chacun verra que ce qui paraissait une difficulté insurmontable devient si facile qu'on s'étonne seulement de n'avoir pas eu plus tôt une idée aussi simple. De combien de tourments seraient délivrés les malheureux enfants qui apprennent le chœur chez les archevêques et les autres, si le chef de chœur essayait ce simple moyen : forcer l'élève, sans chanter, à frapper avec un petit bâton ou avec le doigt, la phrase qu'il doit chanter, quatre fois sur la ronde, deux fois sur la blanche, une fois sur la noire, ensuite à chanter la même phrase sans mesure, puis à chanter de nouveau la mesure seule et de nouveau tout ensemble. Par exemple on a écrit :



L'élève chante (d'abord sans mesure) DO RÉ MI FA SOL MI RÉ DO. Ensuite il ne chante pas, mais, frappant sur

la note de la première mesure, il dit : 1, 2, 3, 4, puis, sur la première note de la troisième mesure, il frappe deux fois et dit : 1, 2, et sur la deuxième note de la troisième mesure, 3, 4, etc. Ensuite il chante la même chose avec la mesure et frappe ; les autres élèves comptent à haute voix. Voilà mon procédé.

Comme celui de Chevet on ne peut le prescrire, il peut être très commode, mais d'autres peuvent offrir des avantages encore plus grands. Mais il ne s'agit que de séparer l'étude de la mesure de celle des sons et une foule de moyens peuvent exister.

Enfin la troisième et grande idée de Chevet consiste à faire de la musique un enseignement populaire. Sa méthode atteint parfaitement ce but. Et ce n'est pas simplement un désir de Chevet, c'est un fait.

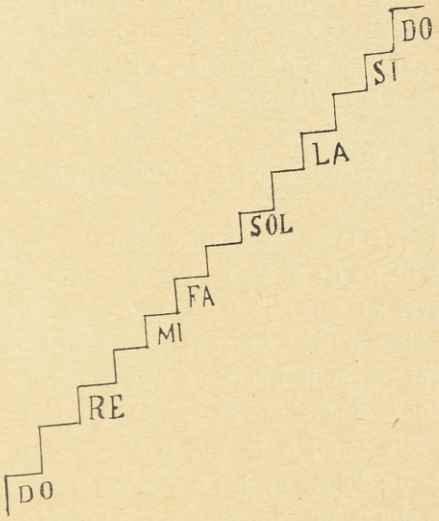
J'ai vu à Paris des centaines d'ouvriers aux mains calleuses assis sur des bancs sous lesquels ils avaient jeté les outils qu'ils rapportaient de l'atelier, qui solfiaient, comprenaient les lois de la musique, s'y intéressaient. En regardant ces ouvriers, il m'était facile de me représenter à leur place des paysans russes, si seulement Chevet eût parlé le russe. Ils chanteraient de la même façon et comprendraient tout ce qu'il dirait des règles et des lois générales de la musique. Nous espérons reparler, et avec plus de détails, de Chevet et de la

musique populaire, surtout du chant pour soutenir l'art qui est en décadence.

Je passe maintenant à la description de l'enseignement dans notre école. Après six leçons, les boucs s'étaient séparés des brebis; il ne restait plus que les natures musiciennes, les amateurs, et nous passâmes aux gammes mineures et à l'explication des intervalles. La difficulté était de trouver et de distinguer le demi-ton du ton. FA était déjà désigné par les élèves comme la note forte; DO également, de sorte que nous n'avions pas à le leur apprendre ; ils sentaient eux-mêmes cette note dans laquelle était consommé le demi-ton, et c'est pourquoi ils sentaient ce demi-ton. Nous avons trouvé facilement que la gamme majeure se compose de deux tons, un demi-ton, trois tons et un demi-ton. Ensuite, nous avons chanté « Gloire au Dieu éternel » en ton mineur, et, par intuition, nous sommes arrivés à la gamme mineure. Puis, dans cette gamme, nous avons trouvé un ton, un demi-ton, deux tons, un demi-ton, et un ton et un demi-ton.

Ensuite, je montrai qu'on peut chanter et écrire la gamme en commençant par n'importe quelle note, et que, si le ton ou le demi-ton n'est pas à sa place, il faut ajouter à la note un dièse ou un bémol.

Par commodité, j'écrivis une échelle chromatique de ce genre :



D'après cette échelle, je pouvais écrire toutes les gammes possibles, majeure et mineure, en commençant par n'importe quelle note. Ces exercices occupaient beaucoup les élèves et les amusaient tellement que, souvent, entre deux classes, des élèves écrivaient des mélodies, des chansons qu'ils savaient. Ces élèves fredonnent souvent des motifs de chansons qu'ils n'auraient pu même nommer, mais ils fredonnent avec goût et n'aiment déjà plus entendre crier une chanson par tous ensemble et sans mesure. Nous avions eu à peu près douze leçons pendant l'hiver : l'ambition vint

gâter notre enseignement. Les parents, les maîtres et les élèves eux-mêmes eurent le désir d'étonner tout le village et de chanter à l'église. Nous nous sommes mis à étudier la messe et des chœurs chérubiques de Bortniansky. Cela nous semblait devoir être plus agréable pour les enfants; mais ce fut le contraire.

Bien que le désir d'aller dans le chœur les soutînt et qu'ils aimassent la musique, bien que les élèves et nous insistions sur ce sujet plus que sur tout autre, souvent j'avais pitié de voir comment un petit Kiruchka quelconque, en souliers troués, cherchait sa partie. On le forçait à répéter dix fois ; à la fin, il s'emportait et, en frappant du doigt sur les notes, soutenait la justesse de son chant. Nous allâmes une fois à l'église et avec succès. L'enthousiasme était grand, mais l'enseignement du chant en souffrait. On commençait à s'ennuyer pendant la leçon, et c'est seulement vers Pâques, qu'avec de grands efforts, nous pûmes chanter un nouveau chœur. Nos chantres étaient devenus semblables à ceux des chœurs de l'archevêque qui, souvent, chantent très bien, mais chez qui, grâce à cet art, a disparu la plus grande partie de leur amour du chant et qui s'imaginent savoir des notes qu'ils ignorent absolument. J'ai souvent observé que ceux qui sortent de pareilles écoles et se mettent eux-mêmes à enseigner sans avoir l'idée des notes sont tout à fait déroutés dès

qu'on commence à chanter ce qu'on ne leur a pas crié dans les oreilles.

De la petite expérience acquise par mon enseignement de la musique au peuple, je me suis convaincu des points suivants :

1° L'écriture des sons par les chiffres est le moyen le plus commode ;

2° L'enseignement de la mesure séparée des sons est le plus commode ;

3° Pour que l'enseignement de la musique soit fructueux et intéresse volontiers, il faut commencer par apprendre, non le savoir, mais l'art de chanter et jouer. On peut enseigner aux demoiselles les exercices de Bourgmüller, mais il est préférable de ne pas apprendre la musique aux enfants de paysans que de la leur apprendre mécaniquement :

4° Rien n'est aussi nuisible dans l'enseignement de la musique que ce qui ressemble aux connaissances musicales — les chœurs aux examens, aux distributions de prix, à l'église ;

5° Le but de l'enseignement de la musique au peuple doit se borner à lui transmettre la connaissance des lois générales de la musique que nous possédons, mais non à lui transmettre ce goût faux qui s'est développé chez nous.

APPENDICE

APPENDICE

I

Les articles pédagogiques de L. Tolstoï seront répartis en deux volumes, suivant l'ordre chronologique. Les occupations scolaires de Tolstoï se rapportent à deux époques distinctes : la première date encore de l'année 1858-1859 et se termine à la fin de 1862, avec une interruption en 1860, durant son voyage à l'étranger; et l'autre comprend les années 1872-1875. La première période a un caractère plutôt pratique ; Tolstoï dirigeait alors lui-même l'école de Iasnaïa-Poliana, inspectait les écoles voisines, publiait une revue, où il défendait ses opinions, en un mot c'était la période des expériences personnelles. Tandis que l'autre période est consacrée à l'exposé des résultats obtenus dans l'activité de la première. C'est alors qu'il publia un manuel de la langue russe, son célèbre alphabet, qui, pendant ces trente dernières années, a toujours été la base, sinon le seul manuel de l'enseignement pri-

maire en Russie, malgré toutes les interdictions et toutes les malveillances émanées du gouvernement.

Nous en parlerons davantage dans l'appendice du second volume pédagogique.

Les articles contenus dans ce volume ont été publiés tous dans la revue pédagogique mensuelle, éditée et dirigée par Tolstoï lui-même, dans le courant de l'année 1862. Les douze numéros de cette année existent. Ils ont paru parfois avec de grands retards, car Tolstoï, de son propre aveu, éprouvait la plus grande peine à se plier à un labeur régulier qui liait la liberté de sa pensée, exigeant de lui un travail à terme, de quoi il se sentait tout à fait incapable.

Outre les articles qui forment ce volume, dans la revue qui portait le nom de son domaine, *Iasnaïa-Poliana*, Tolstoï publiait aussi des articles d'instituteurs des écoles primaires voisines, soumises à son inspection, des comptes rendus de leurs occupations, des données statistiques, des bulletins bibliographiques, etc. Comme prime aux abonnés, il donnait des brochures avec des récits populaires tantôt composés par lui-même, tantôt faits par ses élèves, en classe, et corrigés par lui, ou bien c'étaient des œuvres de ses camarades dirigeant d'autres écoles primaires.

Le premier numéro de cette revue (Janvier 1862) fut précédé d'un appel au public, que voici :

« Au public,

« En entrant dans cette nouvelle voie, je crains et pour moi-même et pour mes idées, élaborées en moi durant des années, et que je considère comme justes. Je suis sûr d'avance que nombre de ces pensées paraîtront erronées. J'ai eu beau donner tous mes efforts à l'étude du sujet, je n'ai pu le regarder que d'un seul côté.

J'espère que mes idées, une fois exprimées, soulèveront des opinions contraires. Toutes les opinions trouveront un accueil cordial dans les pages de ma revue. J'ai peur seulement que ces opinions ne soient exprimées d'une façon agressive, que la discussion d'un sujet aussi important et aussi cher à tous qu'est l'instruction publique ne se transforme en des moqueries, des personnalités et en une polémique de journal. Je ne dirai pas que les moqueries et les blessures n'ont pas prise sur moi, que je me sens au-dessus d'elles. Au contraire, j'avoue que j'ai peur pour moi-même autant que pour mon œuvre. J'ai peur d'être entraîné dans une polémique d'un caractère personnel, au lieu de continuer un travail calme et persévérant dans l'œuvre entreprise.

« C'est à cause de cela que je demande à tous les adversaires futurs de mes opinions, d'exprimer leurs pensées de telle manière, que je puisse donner des explications et développer mes arguments là où le désaccord sera causé par une obscurité quelconque, et que je puisse céder là où le caractère erroné de mes opinions sera bien prouvé.

» Comte Léon Tolstoï. »

Cette activité de propagande de la part de Tolstoï souleva bientôt une curieuse polémique entre deux ministères russes : ceux de l'Intérieur et de l'Instruction publique. Le ministère de l'Intérieur, toujours porté à voir dans les idées un peu avancées le commencement de la révolution, dénonça au ministère de l'Instruction publique les tendances dangereuses de la revue : *Iasnaïa-Poliana*.

Heureusement, le ministre de l'Instruction publique, à cette époque-là, était un peu libéral, et, après avoir

fait une enquête, il répondit au ministre de l'Intérieur, que, quoiqu'il trouvât aussi les idées pédagogiques de Tolstoï un peu extravagantes, il ne les jugeait pas dangereuses et les laissait plutôt à une critique savante et raisonnable qu'à des persécutions administratives, espérant que l'auteur lui-même les abandonnerait après une expérience pratique et une étude théorique de la science.

Notre opinion est que le ministère de l'Intérieur avait fait preuve d'une plus grande clairvoyance que le ministère de l'Instruction publique, car ces idées pédagogiques n'étaient qu'une phase intermédiaire du développement général des idées de cet apôtre de la liberté, qui donna plus tard tant d'embarras au gouvernement russe.

Malheureusement pour eux et heureusement pour nous, il n'existe pas de puissance pouvant arrêter la marche de la vérité.

II

Les articles pédagogiques publiés dans ce volume parurent d'abord dans diverses revues, puis furent réunis en trois volumes édités chez Albert Savine sous les titres : *Le progrès et l'instruction publique en Russie*, et *la Liberté dans l'école*, et *l'Ecole de Iasnaïa-Poliana*, traduits par B. Tseytline et E. Jaubert. Le second de ces recueils, en guise de préface, contient une lettre de M. Bréal, de l'Institut.

L'article : *Qui doit enseigner l'art littéraire et à qui?* a été publié en français, dans le volume intitulé : *Pour les*

Enfants, traduit par Tseytline et Jaubert et édité chez Albert Savine.

Le troisième article du présent volume des œuvres complètes de Tolstoï : *Le projet du plan général de la création des écoles populaires*, paraît en français pour la première fois.

PAUL BIRUKOV.

III

LA VIE D'UNE FEMME DE SOLDAT

Récit d'un paysan.

Nous étions très pauvres, et demeurions au bout du village. J'avais ma mère, une sœur aînée et ma grand'-mère. Grand'mère portait une vieille camisole, une jupe, et couvrait sa tête d'un morceau de chiffon. Grand'mère m'aimait et me gâtait plus que maman. Mon père était soldat. On racontait de lui qu'il s'enivrait et avait été renvoyé au régiment à cause de cela. Je me rappelle, comme dans un rêve, qu'il venait chez nous passer quelques jours. Notre isba était très étroite ; au milieu, il y avait une perche d'étayage ; je me rappelle qu'une fois, je grimpai sur cette perche, tombai et m'ouvris le front sur le banc ; on voit encore la marque.

Dans l'isba, il y avait deux petites fenêtres, l'une était toujours bourrée de guenilles. Notre cour était petite et ouverte ; une vieille auge était au milieu ; dans la cour, il n'y avait qu'un vieux petit cheval. Nous n'avions pas de vache, seulement deux chèvres maigres et un petit chevreau. Je couchais toujours avec le chevreau.

Nous nous nourrissions de pain et d'eau. Chez nous il n'y avait personne pour travailler : ma mère se plaignait toujours du ventre, grand'mère avait toujours mal à la tête et faisait la cuisine; seule ma sœur aînée travaillait, et avec son argent s'achetait des habits, elle se préparait à se marier. Je me rappelle que ma mère devint plus malade et qu'ensuite elle eut un garçon. On posa ma mère dans le vestibule, grand'mère emprunta aux voisins du gruau et envoya l'oncle Néfède chercher le prêtre, et ma sœur partit inviter les paysans au baptême.

Les gens s'assemblèrent. On apporta trois grands pains. Les parents se mirent à disposer des tables et les couvrirent de serviettes. Puis on apporta des bancs et un baquet d'eau. Et tous s'assirent à leur place. Quand le prêtre fut rendu, les parrains s'installèrent devant, et derrière se plaça la tante Akoulina avec l'enfant. On se mit à réciter des prières. Ensuite on prit l'enfant, et le prêtre le plongea dans l'eau. Je fus effrayé et criai : « Donne l'enfant ! » Grand'mère se fâcha après moi et me dit : « Tais-toi ou je te battrai. »

Le prêtre plongea trois fois l'enfant et le rendit à la tante Akoulina. Celle-ci l'enveloppa dans du calicot et le porta à la mère dans le vestibule. Ensuite, tous se mirent devant les tables. Grand'mère posa deux grandes terrines de gruau, y versa de l'huile et en offrit aux invités. Quand tous eurent mangé ils sortirent de table, remercièrent grand'mère et s'en allèrent.

J'allai trouver ma mère et lui dis : « Ma... comment s'appelle-t-il ? »

Ma mère dit : « Comme toi. » L'enfant était maigre; ses jambes et ses bras étaient minces, et il criait tout le temps. A n'importe quelle heure de la nuit, si on s'éveille, il crie et la mère le berce en chantant. Elle gémit et continue à chanter.

Une fois, la nuit, je m'éveille et j'entends que ma mère pleure. Grand'mère se lève et dit : « Qu'as-tu ? Que Christ soit avec toi! » La mère dit : « L'enfant est mort! »

Grand'mère alluma du feu, lava l'enfant, lui mit une chemise propre, une ceinture et le plaça sous les icones. Quand le jour fut venu, grand'mère sortit de l'isba, et revint accompagnée de l'oncle Néfède. L'oncle apportait deux vieilles planches. Il se mit à préparer la bière. Il fit une petite caisse et y mit l'enfant. Ensuite la mère s'assit près de la bière et, d'une voix perçante, se prit à geindre, puis ensuite à sangloter. Après, l'oncle Néfède prit la bière sous son bras et l'emporta pour l'ensevelir.

La seule joie chez nous fut le mariage de la sœur aînée. Une fois, les paysans sont venus chez nous, ils ont apporté le pain et le vin. Et ils se mirent à offrir le vin à ma mère. Ma mère but, l'oncle Ivan coupa un morceau de pain et le lui tendit. Je me trouvais près de la table et voulais goûter au pain. Je penchai la tête de ma mère et le lui dis bas à l'oreille. Ma mère rit et l'oncle Ivan dit : « Quoi ? Il veut du pain ? » Et il m'en coupa une large tranche. Je pris le pain et m'en allai dans la chambre noire, ma sœur s'y trouvait. Elle se mit à m'interroger : « Qu'est-ce que les paysans disent là-bas? » « Je lui répondis : « Ils boivent du vin. » Elle rit et dit : « On me fiance à Kondraschka. »

Après on a fait le mariage. Tous se levèrent de grand matin. Grand'mère allumait le poêle, la mère préparait le gâteau, tante Akoulina lavait la viande.

Ma sœur prit des bottes neuves, une robe rouge, un joli fichu sur la tête et ne travailla pas de la journée. Ensuite, quand l'isba fut bien chauffée, ma mère s'habilla aussi et beaucoup de gens arrivèrent chez nous, l'isba en était pleine. Ensuite dans notre cour arri-

vèrent trois charrettes, les chevaux avaient des grelots. Dans la dernière charrette était assis Kondraschka, le fiancé, en caftan neuf avec un haut bonnet. Le fiancé descendit de la charrette et entra dans l'isba. On mit à ma sœur une pèlerine neuve et on la conduisit près de son fiancé. On plaça le fiancé à côté de sa promise devant la table, on pria Dieu et tous sortirent dans la cour. Kondraschka installa ma sœur dans une charrette et lui-même monta dans une autre. Tous s'installèrent dans les charrettes, se signèrent et s'en allèrent. Je rentrai dans l'isba et m'assis près de la fenêtre pour attendre le retour de la noce. La mère me donna un morceau de pain, je le mangeai et m'endormis aussitôt. Ensuite la mère m'éveilla et dit : « Les voici! » Elle me donna un rouleau en bois et m'ordonna de me mettre devant la table. Kondraschka et ma sœur entrèrent dans l'isba, suivis d'encore plus de gens qu'auparavant. Et il y avait des gens dans la rue et tous regardaient par les fenêtres. L'oncle Guérassime était témoin. Il s'approcha de moi et dit : « Sors! » J'eus peur, mais grand'mère dit : « Montre le rouleau et dis ce que c'est! » Je fis ainsi. L'oncle Guérassime mit de l'argent dans le verre, y versa du vin et me le tendit. Je pris le verre et le donnai à grand'mère. Alors c'est nous qui avons quitté la table et eux s'y sont assis.

Ensuite on donna du vin, de la gelée, de la viande. On se mit à chanter, à danser. On donna du vin à l'oncle Guérassime. Il but un peu et dit : « Quoi! le vin est amer? » Alors ma sœur prit Kondraschka par les oreilles et se mit à l'embrasser. Longtemps on chanta et dansa; ensuite tous s'en allèrent et Kondraschka emmena ma sœur chez lui.

Après cela nous vécûmes encore plus pauvrement. On vendit le cheval, les dernières brebis, et souvent nous manquions de pain. La mère empruntait aux pa-

rents. Bientôt grand'mère mourut. Je me rappelle comment ma mère sanglotait et gémissait : « Ma mère chérie ! A qui m'as-tu laissée? A qui as-tu confié ton enfant! où prendrai-je assez de raison ! comment pourrai-je vivre ! »

Et longtemps elle pleura et gémit ainsi.

Une fois j'allai avec d'autres gamins sur la grande route, garder les chevaux, et je vois venir un soldat avec un petit sac sur le dos. Il s'approche des enfants et dit : « De quel village êtes-vous, les enfants? » Nous répondons : « De Nikolskoïé. » « Dites-moi, est-ce que chez vous demeure une femme de soldat, Matriona? » Et moi, je lui répondis : « C'est ma mère. » Le soldat me regarda et dit : « As-tu jamais vu ton père? » Je dis : « Il est soldat, je ne le connais pas. » Le soldat dit : « Eh bien, allons, conduis-moi chez Matriona, je lui apporte la lettre de ton père. » Je dis : « Quelle lettre? » Et lui me répond. « Allons, tu verras. Eh bien! Allons-y. »

Le soldat partit avec moi, mais il marchait si vite que j'avais peine à le suivre. Nous voilà arrivés à la maison.

Le soldat pria Dieu et dit : « Bonjour. » Ensuite il se débarrassa, s'assit sur le banc et dit : « Quoi ! c'est toute la famille? » La mère devint gênée, ne dit rien, regardant seulement le soldat. Et lui, demande : « Où est ma mère? » Et il se met à pleurer. Alors ma mère s'approche de mon père et se met à l'embrasser. Moi aussi je grimpai sur ses genoux et me mis à le fouiller. Alors il cessa de pleurer et se mit à rire.

Ensuite des gens arrivèrent. Le père saluait tout le monde, et racontait qu'il était maintenant libéré pour toujours du service.

Quand le bétail fut rentré, ma sœur aînée vint aussi et embrassa le père. Et le père dit : « Quelle est cette

jeune femme? » Et la mère rit et dit: « Tu n'as pas reconnu ta fille. » Le père l'appela encore une fois, l'embrassa et se mit à demander comment elle vivait. Ensuite la mère alla préparer une omelette et envoya ma sœur chercher du vin. Ma sœur rapporta une bouteille avec un bouchon de papier et la plaça sur la table. La mère dit: « C'est du vin pour toi. » Et lui dit: « Non, voilà déjà quatre ans que je ne bois plus, et apporte l'omelette ici. »

Il pria Dieu, s'assit devant la table et se mit à manger. Ensuite il dit: « Si je n'avais pas cessé de boire, je ne serais pas caporal et ne rapporterais rien à la maison. Et maintenant, Dieu soit loué! »

Il prit dans son sac une bourse avec de l'argent et la donna à la mère. La mère se réjouit et se hâta de la cacher.

Puis, revenant, elle dit: — « Où l'as-tu pris? » Le père répondit: « J'étais caporal, j'avais l'argent du trésor, je le distribuais aux soldats et ce qui restait, je le cachais. » La mère était dans une joie indescriptible.

Ensuite quand tous furent partis, le père se coucha sur le banc du fond et me prit à côté de lui; et la mère se coucha à nos pieds. Et ils causèrent longtemps, presque jusqu'à minuit. Et puis je m'endormis.

Le matin, la mère dit: « Ah! je n'ai pas de bois! » Le père demanda: « As-tu une hache? » « Il y en a une, mais elle est tout ébréchée, elle est très mauvaise. » Le père s'habilla, prit la hache et sortit dans la cour. Je courus derrière lui. Le père arracha un bâton du toit, le posa sur un tronc, brandit la hache, fendit vivement le bois, l'apporta dans l'isba et dit: « Eh bien! voici le bois, allume le poêle! Et moi, j'irai voir aujourd'hui pour acheter une isba et le bois pour l'écurie. Et il faudra aussi acheter une vache. »

La mère dit: « Oh! il faudra beaucoup d'argent pour tout cela. »

Et le père répondit: « Nous travaillerons, voilà un paysan qui grandit, » et il me désigna.

Alors le père pria Dieu, mangea du pain, s'habilla et dit à la mère: « Si tu as des œufs frais, fais-les cuire dans la cendre pour le dîner » Et il sortit.

De longtemps le père ne revenait pas. Je demandai à ma mère la permission d'aller le chercher; elle ne voulut pas.

Je voulus m'en aller, mais ma mère m'en empêcha et me battit. Je m'assis sur le poêle et me mis à pleurer.

Le père entra dans l'isba et dit : « Pourquoi pleures-tu? » Je dis: « Je voulais courir après toi, mais la mère n'a pas voulu et encore m'a battu. » Et je me mis à pleurer de plus belle. Le père rit, s'approcha de ma mère et se mit à faire semblant de la battre et dit: « Ne bats pas Fedka! ne bats pas Fedka! » Ma mère feignit de pleurer.

Le père rit et dit : « Voilà, toi et Fedka, vous avez les larmes faciles, tout de suite à pleurer! » Ensuite le père s'assit devant la table, me plaça près de lui et dit: « Eh bien! La mère, maintenant donne-nous à dîner, moi et Fedka, nous voulons manger, nous avons faim. »

La mère nous donna du gruau et des œufs, et nous nous mîmes à manger. Et la mère dit : « Eh bien! Et la charpente? » Le père répondit : « Je l'ai achetée, pour quatre-vingts roubles, en bois de tilleul, blanc comme un verre. Voilà, dans quelques jours nous achèterons du vin aux paysans, et un dimanche ils l'apporteront. »

Depuis nous vécûmes très heureux.

TABLE DES MATIÈRES

Sur l'instruction publique 1
Sur les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture 43
Projet d'un plan général pour l'organisation des écoles populaires 81
I. Principes généraux. 85
II. Création des écoles 90
III. Entretien des écoles. 94
IV. Le personnel des écoles populaires. 102
V. Droits des personnes préposées près des écoles populaires. 105
VI. Le programme des écoles primaires 109
VII. Les élèves des écoles populaires et l'emploi du temps scolaire 115
VIII. Les écoles populaires privées. 121
IX. De l'inspection des écoles 124
Projet d'un plan général : II. 130
L'Éducation et la culture. 149
Le progrès et la définition de l'instruction : Réponse à M. Markov. 215
Qui doit enseigner l'art littéraire et à qui ?. 269

L'école de Iasnaïa-Poliana en novembre et décembre. 315
Caractère général de l'école 315
La lecture mécanique 358
La lecture graduelle 369
Écriture, grammaire, calligraphie 382
Les devoirs de style 394
L'histoire sainte 401
L'histoire et la géographie 430
Les Beaux-Arts 467
Le dessin 478
Le chant 485
Appendice 499
La vie d'une femme de soldat 503

FIN DU TOME TREIZIÈME

DES ŒUVRES COMPLÈTES DU CTE LÉON TOLSTOÏ

ÉMILE COLIN, IMPRIMERIE DE LAGNY (S.-&-M.)

A LA MÊME LIBRAIRIE

Ouvrage en cours de publication :

ŒUVRES COMPLÈTES

DU

Cte LÉON TOLSTOÏ

TRADUCTION LITTÉRALE ET INTÉGRALE

DE

J.-W. BIENSTOCK

D'APRÈS LES MANUSCRITS ORIGINAUX DE TOLSTOÏ

Ont déjà paru :

Tome Ier. — **L'Enfance.** — **L'Adolescence,** nouvelles (1852-1854).

Tome II. — **La Jeunesse,** nouvelle (1855-1857). — **La Matinée d'un Seigneur,** nouvelle (1852).

Tome III. — **Les Cosaques,** nouvelle du Caucase (1852). — **L'Incursion,** récit d'un volontaire (1852). — **La Coupe en Forêt,** récit d'un Junker (1854-1855).

Tome IV. — **Sébastopol,** nouvelle (1854-1856). — **Une Rencontre au Détachement,** nouvelle (1856). — **Deux Hussards,** nouvelle (1856). — **Préface inédite** (1889).

Tome V. — **Le Journal d'un Marqueur,** nouvelle (1856). — **Une Tourmente de neige,** récit (1856). — **Albert,** récit (1857). — **Du Journal du Prince Nekhludov,** Lucerne (1857). — **Le Bonheur conjugal,** roman (1859).

Tome VI. — **Trois morts,** récit (1859). — **Polikouchka,** nouvelle (1860). **Kholstomier,** histoire d'un cheval (1861). — **Les Décembristes,** fragments d'un roman projeté (1863-1878).

Tomes VII, VIII, IX, X, XI et XII. — **Guerre et Paix,** roman, six volumes (1864-1869).

Tome XIII. — **Articles Pédagogiques.** — **La revue « Iasnïa-Poliana »** (1862).

Tome XXVI. — **Que devons-nous faire ?** étude philosophique (1884-1885).

Chacun de ces ouvrages forme un fort volume in-16, sous couverture illustrée et est orné d'un portrait de l'auteur pris à l'époque où il a écrit son œuvre.

Chaque volume se vend séparément : 2 fr. 50

Il paraît une œuvre tous les deux mois.

8028. — Paris. — Imp. Hemmerlé et Cie

Zs 1

TOLSTOÏ

ŒUVRES

13

ARTICLES

PÉDAGOGIQUES

Zs
1

BIBLIOTHÈQUE
PUBLIQUE