

LES RÉFORMES

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ET

L'ÉCOLE ALSACIENNE

PAR

G. MONOD



PARIS

LIBRAIRIE LÉOPOLD CERF

13, RUE DE MÉDICIS, 13

—
1886

Bibliothèque Maison de l'Orient



126874

LES RÉFORMES

DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ET L'ÉCOLE ALSACIENNE

La réforme de l'enseignement public, à tous les degrés, a été la principale préoccupation, et sera dans l'avenir la gloire la plus solide des hommes d'État de la troisième République. Sur presque tous les autres points, finances, armée, magistrature, les esprits les plus libéraux, les plus dévoués aux idées démocratiques varient dans l'appréciation des mesures prises dans ces dernières années; l'on peut surtout soutenir sans invraisemblance que les deux dernières législatures ont sur ces divers points plus parlé qu'agi, et plus détruit que créé. Au contraire en ce qui touche l'enseignement public, il n'y a que les esprits hostiles de parti pris à la République qui se refusent à rendre hommage à l'œuvre considérable accomplie, et à l'esprit qui a inspiré cette œuvre. On peut regretter tel ou tel détail de l'œuvre, on peut surtout blâmer la précipitation avec laquelle on a engagé des dépenses sans être sûr de pouvoir y faire face, personne ne refusera aux divers ministres qui se sont succédé depuis M. J. Simon au ministère de l'Instruction publique, et surtout à M. J. Ferry, l'honneur d'avoir tiré la France de la situation vraiment humiliante où elle se trouvait, quand on comparait ses institutions scolaires à celles de sa puissante voisine.

Il faut toutefois distinguer, dans l'œuvre de réforme scolaire qui a été accomplie, les trois ordres d'enseignement. Pour l'enseignement supérieur, les réformes, conduites avec lenteur et prudence, appliquées au fur et à mesure par un personnel jeune et convaincu, n'ont soulevé que de très faibles oppositions; elles ont peu à peu rallié tous les dissidents, et le per-

sonnage qui jouit peut-être aujourd'hui de la plus haute autorité pédagogique en France, M. Gréard, leur rendait l'autre jour, à la cérémonie de la pose de la première pierre de la nouvelle Sorbonne, un hommage public. Pour l'enseignement primaire, tout le monde assurément n'a pas un égal enthousiasme pour la fameuse formule « gratuite, laïque et obligatoire », mais personne ne refuse de reconnaître les immenses progrès accomplis dans la condition matérielle des écoles, dans la situation des maîtres, dans les méthodes d'enseignement, dans l'instruction des filles.

Au contraire, en ce qui concerne l'enseignement secondaire, on est très loin de s'accorder sur la valeur des mesures prises pour le réformer. Bien plus, l'administration centrale universitaire, qui a mis à exécution les plans de réforme de l'enseignement supérieur et de l'enseignement primaire avec tant de résolution et de conséquence, a montré pour l'enseignement secondaire de regrettables hésitations et même des tergiversations évidentes. Après avoir fait, en 1880, une réforme très radicale, on a entrepris, en 1884, la réforme de la réforme, et depuis lors, on semble glisser tout doucement vers une réaction de plus en plus accusée. Il est intéressant de se rendre compte des raisons pour lesquelles la réforme secondaire n'a pas donné les résultats qu'on en attendait ; il faut se demander pourquoi elle a rencontré tant de résistances et si l'on doit l'abandonner ou la maintenir.

Tout d'abord, il faudrait savoir si la réforme a avorté autant que quelques-uns l'ont prétendu. Il me semble qu'on a donné sur ce point un exemple remarquable de cet esprit d'impatience qui fait parfois ressembler les Français aux enfants détarrant tous les jours leurs radis pour voir s'ils mûrissent. Les réformes ont été votées en 1880 ; elles ont commencé à être appliquées, en 1881, par un personnel de professeurs qui n'y était nullement préparé et n'était guère convaincu de leur utilité. Dès 1883, on a fait entendre des lamentations sur la faiblesse des bacheliers, des licenciés, des candidats à l'école normale ; on a crié partout à la décadence de l'enseignement classique. On ne s'est pas demandé si cette faiblesse des candidats aux examens était absolue ou relative, si, par exemple,

lorsqu'au baccalauréat il y a 1000 candidats dont 600 mauvais au lieu de 500 dont 200 mauvais, il n'y a pas en réalité un progrès au lieu d'une décadence. On ne s'est pas dit que la décadence dont on se plaint ne date pas des réformes, puisque c'est elle qui a provoqué la réforme ; que, pendant la période qui a séparé la circulaire de M. J. Simon des programmes de 1880, le personnel universitaire a été en proie à une véritable anarchie d'idées, ne sachant qui l'on devait satisfaire, de l'inspecteur général qui traitait de sornettes les idées de MM. Bréal et Simon, ou du ministère qui les patronnait. On ne s'est pas dit que c'est en 1886 seulement qu'on aura des élèves de philosophie élevés entièrement sous le nouveau régime ; or ce régime ne pourra être jugé que d'après les élèves formés par des professeurs élevés eux-mêmes d'après les mêmes méthodes. Enfin on n'a pas assez examiné, si avec l'affaiblissement des études latines ne coïncidait pas un progrès réel dans les études scientifiques, dans la connaissance des langues vivantes, dans la connaissance du français, et même dans le développement général de l'esprit des élèves. Beaucoup d'universitaires nous disent qu'il en est ainsi.

Sous la réserve de ces diverses observations, je reconnais que la réforme n'a pas donné tous les résultats qu'on était en droit d'en attendre, et les raisons m'en paraissent assez claires. La réforme n'a pas procédé d'un plan homogène et d'une conception simple, mais de deux plans presque opposés l'un à l'autre ; en second lieu, elle n'a trouvé ni les conditions intellectuelles, ni les conditions matérielles nécessaires à son application.

Le point de départ de tout le mouvement de réforme dans l'enseignement secondaire a été le livre de M. Bréal : *Quelques mots sur l'instruction publique en France* ; non que M. Bréal fût seul à juger aussi sévèrement notre instruction publique et à concevoir les remèdes qui devaient y être apportés, mais parce que la haute situation scientifique de l'auteur, sa profonde connaissance de l'étranger, la finesse de son esprit, son talent d'écrivain, donnèrent à son livre un retentissement extraordinaire. Déjà l'école Monge cherchait à appliquer des idées analogues ; le projet de création de l'é-

cole alsacienne, qui date de l'hiver de 1871-72, contient le même plan de réforme, formulé avec une remarquable précision ; et au temps de l'Empire, MM. Kuhff et Rieder avaient voulu fonder à Bischwiller, avec l'approbation de M. Duruy, une école reposant sur les mêmes principes. M. Bréal a été la voix éloquente qui a imposé à l'attention publique des idées qui s'élaboraient lentement de divers côtés depuis plusieurs années.

Ce que voulait M. Bréal, ce que voulaient les créateurs de Bischwiller, de l'École alsacienne, de Monge, c'était fortifier les études classiques et les bonnes études en général par l'emploi de méthodes plus expéditives et plus sûres, sacrifier la recherche des élégances latines mécaniquement apprises à la connaissance vraie du latin, substituer à la multiplicité écrasante des devoirs écrits, fabriqués à coups de dictionnaire, la rapide et vivante lecture des auteurs, et des exercices oraux qui excitent l'esprit de l'élève, l'obligent à l'attention et à la promptitude, enfin ajouter à l'étude jadis exclusive des langues anciennes et des mathématiques l'étude plus sérieuse du français, des langues vivantes et des sciences naturelles ; pour cela reculer l'époque où l'on commence les langues anciennes pour les apprendre plus vite et mieux, profiter des classes élémentaires pour développer chez l'enfant l'esprit d'observation et lui bien apprendre sa langue maternelle et une langue étrangère. En un mot, M. Bréal voulait fortifier les études, rendre plus approfondie et plus solide la connaissance des langues anciennes, faire de l'enseignement classique une préparation à l'enseignement supérieur. Avec la méthode de M. Bréal bien appliquée, il faudrait éliminer progressivement de l'enseignement classique par de sérieux examens de passage tous les élèves qui ne sont pas capables de le suivre avec fruit et les renvoyer dans l'enseignement spécial.

Les idées de M. Bréal ne furent comprises que d'un nombre restreint de personnes. Beaucoup de gens n'en retinrent que le côté négatif, la critique des mauvaises méthodes de l'Université, l'opinion qu'on dépensait en pure perte le temps des jeunes gens à leur enseigner, non le latin, mais des élégances latines qui étaient souvent du mauvais latin. — Alors vinrent

se joindre aux premiers partisans d'une réforme des études classiques, des recrues nouvelles qui se plaçaient à un tout autre point de vue, au point de vue démocratique et utilitaire. Au point de vue démocratique, on conçut l'enseignement classique, non comme quelque chose d'indépendant, s'adressant à une élite préparée spécialement à le recevoir, mais comme une suite naturelle de l'enseignement primaire, comme une partie de cette instruction intégrale qui devrait être distribuée à tous les jeunes Français. On imagina que l'enseignement tout entier devait être divisé en trois cycles ; l'enseignement primaire jusqu'à douze ans environ, l'enseignement spécial jusqu'à quinze ans, l'enseignement classique de quinze à dix-huit. On entrevoyait déjà cet âge d'or, vers lequel on semble s'acheminer du reste, où tous les Français seraient bacheliers. Dans ces conditions, l'étude de l'antiquité devait être réduite au minimum, et c'est ici qu'intervenait le point de vue utilitaire. A une société industrielle comme la société moderne il faut, avant tout, des connaissances scientifiques et pratiques. L'étude des sciences, des langues vivantes, de l'histoire et de la géographie devait donc être développée au détriment des langues anciennes qu'on apprendrait à comprendre par la lecture sans s'inquiéter d'en approfondir le génie. Quelques-uns des représentants de la tendance que je caractérise en ce moment nous ont laissé entrevoir que, pour eux, le jour devait venir où l'instruction secondaire serait une continuation gratuite, laïque et obligatoire de l'instruction primaire gratuite, laïque et obligatoire.

Les réformes de 1880 ont été une cote mal taillée entre les partisans d'une amélioration de l'enseignement classique et ceux qui, consciemment ou inconsciemment, sont les ennemis de l'enseignement classique. On a, au baccalauréat, presque supprimé les langues anciennes pour donner une place exagérée à la philosophie, aux sciences et aux langues vivantes. Ne concevant pas l'instruction classique comme une préparation à l'instruction supérieure, ce qu'elle devrait être en réalité, mais comme une instruction complète et destinée à tous les jeunes gens sans exception, on a surchargé les programmes à l'excès ; on a, en particulier, rédigé des programmes de

sciences qui dénotent une singulière ignorance des conditions pratiques de l'enseignement. On a réduit à rien l'étude du grec, on a cherché à supprimer le thème latin, le plus utile des exercices quand il est pratiqué avec intelligence. Puis, pour faire plaisir aux partisans d'études classiques plus approfondies, on a introduit dans les programmes, un peu au hasard, des notions de grammaire comparée, de métrique, de vieux français, qui seraient parfaitement à leur place dans un enseignement classique sérieux, mais qui jureraient dans cet enseignement destiné à une masse confuse d'élèves, dont le baccalauréat est le but idéal.

A côté de ces défauts et de ces erreurs, que j'accuse à dessein, pour qu'on ne m'accuse pas de partialité en faveur des réformes actuelles, l'œuvre de 1880 contenait des parties excellentes. On avait rendu à l'étude du français la place qu'elle mérite ; on avait fait la guerre aux manuels, aux memento, aux morceaux choisis, aux exercices s'adressant exclusivement à la mémoire pour prescrire des méthodes plus intelligentes, plus variées, et la lecture suivie des auteurs ; on avait retardé l'époque où l'on aborde les langues anciennes, mais aussi cherché à rendre le latin plus familier, plus intéressant pour les élèves ; les programmes d'histoire, de langues vivantes, de sciences, malgré leurs défauts, constituaient un progrès marqué sur les programmes antérieurs. Enfin, on avait insisté sur ce point, que l'enseignement oral, l'action directe du professeur sur les élèves, est ce qui rend l'instruction secondaire vivante, intéressante et féconde. A prendre les choses dans leur ensemble, la réforme de 1880 était bonne.

Pourquoi n'a-t-elle pas donné d'aussi bons résultats qu'on l'espérait ? Cela tient d'abord aux professeurs. Les professeurs anciens étaient attachés de cœur aux méthodes, aux exercices avec lesquels ils avaient été élevés et qu'ils pratiquaient depuis longtemps avec leurs élèves ; on peut supposer que beaucoup d'entre eux, habitués à un certain train-train de classe, furent désagréablement surpris quand on leur demanda de changer de système, de préparer des auteurs qu'ils n'avaient pas vus, de donner des devoirs nouveaux, d'enseigner même des choses qu'ils ne savaient pas, de faire pour l'enseignement

oral des efforts dont ils n'avaient pas l'habitude. Il y eut beaucoup de mauvaise humeur dans le corps enseignant et cette mauvaise humeur se manifesta de deux manières. Les uns mirent une extrême négligence à exécuter les instructions qui leur étaient données ; ils réduisirent le nombre des devoirs écrits, et ne préparèrent pas, ni ne firent préparer les explications orales ; ils laissèrent tomber le niveau de l'enseignement ; d'autres exagérèrent les innovations, et les appliquèrent de façon à en démontrer l'absurdité. Quant aux jeunes professeurs, beaucoup d'entre eux se mirent à la besogne avec ardeur, mais ni l'enseignement de l'École normale, ni les examens d'agrégation, demeurés les mêmes qu'autrefois, ne les préparaient au système nouveau qui leur était imposé. Les réformes n'ont donc pas trouvé partout un personnel capable de les appliquer ; et, il faut le reconnaître, elles exigent des professeurs une somme beaucoup plus grande d'efforts, d'initiative, de travail individuel, que l'ancien système. Celui-ci avait l'avantage d'imposer aux élèves et aux maîtres des tâches auxquelles ils ne pouvaient pas aisément se soustraire, des devoirs écrits à composer et à corriger ; mais quel contrôle établir pour forcer les maîtres et les écoliers à préparer des textes d'explication ? Tout dépend alors du degré de conscience et d'amour de son métier qui existe chez le professeur.

Ce n'est pas seulement le personnel enseignant qui s'est trouvé insuffisant, ce sont aussi certaines conditions matérielles qui ont fait défaut. Du moment où l'on voulait donner aux exercices oraux une place plus importante dans l'enseignement, il fallait augmenter les heures de classe et diminuer les heures d'étude, il fallait aussi, pour ne pas fatiguer les élèves, avoir des classes plus courtes et plus variées. La suppression des interminables corrections de devoirs est excellente, mais il faut, à la place, avoir des exercices oraux de tous genres, thèmes oraux, exercices de grammaire, traductions cursives, analyses orales, interrogations continues. Mais tous ces exercices, pour être profitables, doivent être soigneusement préparés par le maître. Or, jusqu'ici, on a conservé, dans l'Université, le vieux système des dix classes de deux heures par semaine ; malgré les prescriptions ministérielles on n'a pas

séparé les deux heures par un repos de cinq minutes, même dans les classes élémentaires. J'ajouterai que les nouvelles méthodes sont difficilement compatibles avec le système de l'internat. L'internat français n'étant pas organisé de façon à permettre les longues récréations et les fréquents exercices du corps, on a maintenu les longues études qui, si elles ne sont pas remplies par la composition de devoirs écrits, sont pour les élèves une cause de paresse, de dissipation, de démoralisation même parfois. Aussi a-t-on, autant qu'on l'a pu, conservé les devoirs écrits et les pensums, merveilleux pour maintenir les élèves dans cet état de sagesse ou plutôt d'immobilité absolue qui est l'idéal de certains administrateurs universitaires.

Enfin, si l'on veut appliquer les nouvelles méthodes avec efficacité, il faut avoir des classes bien homogènes, où tous les élèves puissent suivre les exercices et y prendre part ; pour cela il faut avoir des examens de passage sérieux, pratiqués avec sévérité ; il faut détourner des études classiques tous ceux qui n'y sont pas véritablement aptes. Or, jusqu'ici, l'Université s'est montrée incapable de faire de ces examens de passage une réalité. Malgré l'impulsion qu'on a donnée à l'enseignement spécial, la création d'un baccalauréat, d'une licence et d'une agrégation de l'enseignement spécial, malgré la parité injuste établie entre les agrégés de cet ordre et ceux de l'ordre classique, une certaine défaveur s'attache toujours à cet enseignement. On hésite à y condamner ceux qui n'y vont pas de bon gré, on a des indulgences infinies pour des enfants incapables qui se traînent de classe en classe sans rien apprendre, surtout si ces enfants ont des parents influents. Après une série d'examens de passage illusoire, on arrive au baccalauréat avec une masse d'élèves incapables ou arriérés, qui transforment la classe de rhétorique en une fabrique de bacheliers. Si l'Université s'est montrée incapable d'appliquer le système des examens de passage, à plus forte raison est-elle indulgente à l'excès envers les élèves qui, par leur conduite, mériteraient l'exclusion. Avec cette faiblesse, c'est une chimère de croire possible la suppression des retenues et du cachot. Il faut une discipline draconienne du moment où les plus mauvais sujets ne risquent presque jamais

d'être renvoyés. L'administration universitaire encourage cette manière d'agir en jugeant le mérite des proviseurs d'après le nombre de leurs élèves, et en se montrant surtout préoccupée d'empêcher les enfants de fréquenter les écoles ecclésiastiques. — Cette rivalité de l'enseignement laïque et de l'enseignement religieux est un grand obstacle au progrès de l'instruction secondaire. C'est elle qui entretient le déplorable système de l'internat; et c'est l'internat qui maintient dans l'Université un régime de caserne, hostile à toute saine pédagogie.

Pour juger sainement la valeur des méthodes et des programmes prescrits en 1880, il faudrait les voir appliqués par des hommes convaincus de leur supériorité, mettant leur amour-propre à leur faire donner de bons résultats, avec des élèves de force à peu près égale, dans un établissement où la direction ne soit empêchée, ni par le nombre excessif des élèves, ni par les soucis de l'internat, de se consacrer tout entière aux questions pédagogiques.

Il y a un établissement qui réunit ces diverses conditions et qui nous permet de nous rendre compte très exactement de la valeur du système : c'est l'École alsacienne. Bien moins nombreuse et bien moins riche que l'École Monge, elle a eu sur celle-ci la supériorité d'avoir plus de fixité dans ses programmes et de n'avoir pas introduit chez elle l'internat, ce qui lui a permis d'adopter un système disciplinaire qui est aujourd'hui son titre de gloire le plus original.

Jusqu'ici elle n'avait pas organisé chez elle l'enseignement spécial; c'est cette année que, pour la première fois, une classe de ce genre a été organisée. Elle a donc été une école classique, et c'est à ce point de vue qu'elle doit être jugée.

Disons d'abord ce qu'elle est; nous dirons ensuite quels résultats elle a obtenus.

L'École est divisée en deux sections : une section élémentaire comprenant cinq classes, de la dixième à la sixième inclusivement, une section classique comprenant sept classes, en comptant les mathématiques élémentaires. Elle est administrée par un conseil nommé par les actionnaires, présidé par M. Parran, et où nous trouvons les noms de MM. Lauth,

Friedel, Gérardin, etc.; un comité d'études où prennent place, à côté des administrateurs, MM. Janet, Fustel de Coulanges, Moutard, etc., s'occupe, d'une manière plus théorique peut-être que réelle, de la marche pédagogique de l'École. A côté du directeur, M. F. Rieder, le sous-directeur, M. Bräunig, dirige spécialement la section élémentaire. Le professeur de quatrième, M. Marty, est en même temps sous-directeur de la section classique. Les professeurs recrutés pour la section élémentaire, ont été choisis dans le corps des instituteurs; ce système, qui a donné d'assez pauvres résultats dans l'Université, là où il a été appliqué, en a donné d'excellents à l'École alsacienne, d'abord parce que les hommes ont été choisis avec grand soin, et ensuite parce que le sous-directeur s'est occupé avec une attention de tous les instants de la direction de l'enseignement, a eu longtemps une classe entre les mains, a préparé avec les maîtres tous leurs cours, les a réunis périodiquement pour s'entretenir avec eux et de leurs élèves et de leurs leçons. Dans la section classique, nous trouvons plusieurs agrégés de l'Université, un archiviste-paléographe docteur ès lettres, un ancien élève de l'École des hautes études, etc. Ici aussi la collaboration du directeur et des professeurs a été constante. Le directeur s'est chargé lui-même d'une partie de l'enseignement du grec, il remplace les professeurs absents, il assiste régulièrement aux examens hebdomadaires, connaît par lui-même les qualités et les défauts de chaque professeur, et presque de chaque élève, exerce, en un mot, la direction pédagogique la plus efficace, entouré qu'il est d'un personnel animé du même esprit que lui, et uni à lui par des liens d'affection et de confiance. Voilà une des premières originalités, et non des moindres, de l'École alsacienne.

Pour les programmes, si l'on s'en tient à leur lettre, il n'y a pas de grandes divergences à signaler avec les programmes universitaires, car l'Université s'en est beaucoup inspirée lors de la réforme de 1880. Il faut toutefois remarquer certains détails qui ont leur valeur. L'École alsacienne avait été moins radicale que les réformateurs de 1880, si bien qu'elle n'a pas été obligée, comme eux, de revenir en arrière en 1884; elle n'avait introduit l'ancien français dans les classes que d'une

manière très restreinte ; tout en donnant aux sciences une large place, elle n'avait pas versé dans l'excès des programmes universitaires, et n'a pas eu à refondre les siens. Elle avait, dans la section élémentaire, organisé un enseignement scientifique proportionné à l'esprit des enfants et confié aux professeurs des diverses classes ; aussi n'a-t-elle jamais eu à se plaindre qu'on les traitât à huit ou neuf ans en élèves de seconde ou de rhétorique. Enfin, ces professeurs d'histoire et de géographie ont su instruire leurs élèves de sixième et de cinquième sans les surcharger et sans entraver l'enseignement classique, aussi n'a-t-on jamais songé à leur enlever ces classes, ce qui a été fait, en 1884, dans les lycées, au grand détriment de l'histoire et de la géographie.

Mais ce ne sont là que des détails. Ce qui est beaucoup plus important, c'est que l'enseignement oral a été, à l'École alsacienne, une réalité, d'abord, parce que les classes ont été organisées de façon à le rendre possible, puis parce que les professeurs et la direction ont été constamment préoccupés de le développer. — Tandis que les élèves des lycées ont vingt-quatre heures de présence en classe, dont quatre données au dessin et à la gymnastique, les élèves de l'École alsacienne en ont trente-six, dont quatre données à la gymnastique et au dessin, et une heure et demie ou plutôt trois heures tous les quinze jours, données à des excursions instructives.

Si l'on défalque les repos entre chaque classe, il reste trente heures environ de présence en classe au lieu de vingt, soit un tiers en plus. Ces trente heures sont divisées en classes d'une heure ou d'une heure et demie séparées par cinq minutes de récréation. Ces classes ne sont pas toutes employées à des exercices oraux ; quelques-unes sont consacrées à des exercices écrits faits sous l'œil du maître dans un temps déterminé et corrigés immédiatement, ce qui habitue les élèves à apporter à leurs devoirs une attention continue. Mais les exercices oraux occupent naturellement la plus grande partie du temps. Le calcul mental, si négligé partout ailleurs, est cultivé jusque dans les hautes classes ; l'habitude de dessiner des cartes au tableau est donnée aux enfants dès les premières classes ; les explications d'auteurs sont l'objet d'une atten-

tion rigoureuse. Les élèves qui les négligent sont obligés de remplacer pendant quelque temps la préparation orale par une préparation écrite, et les professeurs font de cette préparation le fond même de leur enseignement grammatical et littéraire.

Avec un aussi grand nombre d'heures de classe et un enseignement oral qui tient ainsi les élèves en haleine et permet au professeur de s'occuper de chacun d'eux, les leçons particulières, presque indispensables pour les élèves des lycées et qui accroissent énormément les frais d'études, sont rendues tout à fait superflues. On n'oublie pas à l'École alsacienne le précepte de Comenius : *Repetitio est mater studiorum*. Chaque samedi après midi est consacré à des examens pour lesquels on revoit successivement les matières enseignées dans chaque spécialité pendant les trois mois précédents. De plus, des examens semestriels provoquent une récapitulation générale des matières de l'enseignement. Tous ces examens sont publics, de sorte que l'École, au lieu de se renfermer dans un huis-clos où se perpétuent mille abus, permet aux parents de juger eux-mêmes du travail et des progrès de leurs enfants, provoque périodiquement la critique, et prouve ainsi sa confiance dans les méthodes qu'elle applique. Ces examens fréquents, les notes quotidiennes données pour des interrogations nombreuses, permettent, au bout de l'année, de juger très exactement la force des élèves. Chaque année, non seulement des élèves nombreux se voient refuser l'entrée d'une classe supérieure, mais même quelques-uns sont rendus à leurs familles parce qu'ils ne peuvent suivre leurs camarades. Si je citais les noms des jeunes gens qui ont ainsi été maintenus en arrière de leurs camarades ou retirés de l'École soit pour incapacité, soit pour paresse, soit pour indiscipline, on verrait que l'on n'y fait nulle acception de personnes. C'est là un honneur pour l'École alsacienne et une force.

Quels sont les résultats obtenus par ce système au point de vue des études ? Si l'on jugeait par le baccalauréat, les résultats seraient excellents. La proportion des élèves reçus est très élevée, et, aux examens oraux, les élèves de l'École ont été souvent remarqués par la précision de leurs connaissances et

la facilité de leur parole. Plusieurs élèves ont obtenu sans peine à la fin de leur philosophie le double diplôme des lettres et des sciences. L'École, depuis plusieurs années, pratique d'ailleurs pour le baccalauréat le système, qui va sans doute être généralisé, de fournir aux examinateurs un relevé exact des notes de chaque élève. L'École croit qu'il serait possible de remplacer le baccalauréat par un certificat d'études décerné dans les établissements secondaires eux-mêmes et elle tâche de le prouver. Mais le baccalauréat est un examen trop défectueux, et par lui-même et par la manière dont il est pratiqué, pour que j'attache beaucoup d'importance aux succès qu'on y obtient. Je juge plutôt les résultats de l'instruction donnée à l'École alsacienne par les observations et les notes recueillies directement à l'École même. Les élèves sont moins exclusivement exercés à manier la plume que ceux des lycées; quoiqu'on puisse en citer qui ont réussi du premier coup à la licence ès lettres ou qui ont fait bonne figure au concours d'admission à l'École Normale; par contre, ils savent sur un sujet d'histoire ou de littérature ou de science, improviser de courtes expositions orales précises et bien dites; en présence d'un texte grec ou latin, non seulement ils le traduiront sans peine, mais ils en feront le commentaire grammatical avec une connaissance du vocabulaire, des formes et des règles que possèdent peu d'élèves de nos lycées. En allemand, en grec, en histoire, en géographie et en sciences, l'École alsacienne me paraît avoir une supériorité incontestable, non pas qu'il n'y ait dans les lycées des élèves tout aussi forts dans chacune de ces branches, mais, si l'on prend l'ensemble, on trouvera qu'à l'École alsacienne les sciences sont plus sérieusement étudiées par les élèves de lettres, que l'allemand y est l'objet d'un enseignement plus élevé et plus approfondi, que l'histoire et la géographie sont mieux comprises et d'une manière plus vivante, que le grec en particulier joue un rôle plus important que dans les classes des lycées, qu'il est su par plus d'enfants et appris avec plus de zèle. Si la Société pour l'encouragement des études grecques daignait s'occuper de ce qui se passe dans les établissements libres, elle trouverait certainement à l'École alsacienne une occasion d'accorder ses approbations et ses encourage-

ments. Il n'y a pas à l'École alsacienne les brillantes têtes de classe, l'émulation acharnée qu'on voit dans les lycées. Le petit nombre des élèves, aussi bien que le système de notes et de récompenses dont nous parlerons tout à l'heure, ne le permettent pas ; mais aussi il n'y a pas de queues de classe ; le *cancre*, cette plaie de nos collèges, ne s'y rencontre guère, et les vingt à vingt-cinq élèves qui composent au maximum chaque classe sont sûrs d'être tous également bien connus du professeur et traités par lui avec la même sollicitude. Enfin, ce qui frappe chez les élèves de l'École alsacienne, c'est qu'ils travaillent toutes les matières de l'enseignement avec un soin égal ; leur but n'est pas de l'emporter sur leurs camarades en telle ou telle spécialité, mais de mériter une bonne note qu'ils ne peuvent obtenir que par l'ensemble de leur travail. En résumé, s'il y a peut-être dans les lycées plus de mouvement, d'excitation et d'émulation, si l'on en sort en général plus rompu aux exercices de style, on peut affirmer que la moyenne des élèves qui sortent de l'École alsacienne ont l'esprit plus ouvert, des connaissances plus égales, plus générales et plus solides que la moyenne des élèves des lycées.

Ce n'est pas seulement par l'application sérieuse des nouveaux programmes et des nouvelles méthodes d'enseignement que se distingue l'École alsacienne, c'est encore, c'est surtout par certains détails des études et par un système de discipline intérieure qui la séparent de tous les autres établissements scolaires, publics ou privés. Non seulement le laboratoire y est installé de façon à permettre les manipulations chimiques les plus compliquées, non seulement le dessin, admirablement installé et dirigé, est considéré par la direction et par les élèves comme une partie importante des études, mais les exercices gymnastiques et militaires y ont été mis en honneur et sont pratiqués avec entrain. Grâce à trois maîtres expérimentés et prudents, et à une installation des mieux entendues, on peut y habituer sans danger les jeunes gens aux exercices les plus difficiles et les plus hardis, et développer ainsi chez eux, non seulement la force, mais aussi l'agilité et le sang-froid. Les exercices militaires, régulièrement pratiqués, sont une excellente préparation au volontariat.

Les excursions instructives sont une des plus heureuses innovations de l'École alsacienne. Elles ont lieu le mardi après midi, deux fois par mois, sous la direction des professeurs de chaque classe. Elles ont pour but, tantôt la visite d'un établissement industriel, tantôt des excursions botaniques ou géologiques aux environs de Paris, tantôt l'étude des musées du Louvre, des Invalides, des Arts-et-Métiers, de Saint-Germain. Ces excursions ne sont pas de simples promenades où chaque enfant ne fait que voir en passant des objets qu'il ne comprend guère ; elles sont précédées d'une leçon où l'on explique aux élèves ce qu'ils vont voir, et on les conduit ensuite devant les œuvres d'arts ou les objets dont on leur a parlé. Ces excursions fournissent souvent aussi le sujet d'un travail écrit.

Ce qui mérite enfin d'attirer notre attention, à l'École alsacienne, c'est son organisation intérieure et disciplinaire. On y a appliqué avec une extrême rigueur des principes pédagogiques d'une stricte équité ; l'on a cherché à exciter le zèle des élèves, sans aucun mélange d'émulation envieuse, à développer chez eux l'esprit d'initiative et le sentiment de la responsabilité. On y a réussi. L'École alsacienne, sans maîtres surveillants, sans punitions, sans récompenses, sans classement hebdomadaire des élèves, sans prix à la fin de l'année, obtient un travail très régulier et une discipline irréprochable. Non seulement il n'y a jamais de désordre dans les classes ni dans les couloirs, mais les tables, les murs sont respectés et vierges de toute inscription. De même que les professeurs sont unis par l'étroite solidarité que crée entre eux l'œuvre poursuivie en commun, et qu'ils exercent, sur leurs élèves, une grande action, par leur dévouement, leur bonne humeur, leur bon ton ; les élèves, presque sans exception, éprouvent pour leurs directeurs et leurs maîtres une affection mêlée de respect, ils sont fiers de leur école, et ils mettent leur amour-propre à ce qu'on dise au dehors qu'elle est la mieux tenue, la plus jolie et la mieux disciplinée des écoles de Paris.

Plusieurs causes ont facilité la tâche de l'École alsacienne ; tout d'abord la suppression de l'internat. Les enfants dont les parents n'habitent pas Paris sont reçus dans les familles des professeurs ou des directeurs, sous la responsabilité et sous

la surveillance de l'École ; ils y vivent comme les enfants de la maison, mais on n'a ni dortoirs, ni réfectoires, ni longues récréation en commun ; on évite ainsi l'obligation d'imposer aux enfants une discipline militaire.

En second lieu, l'installation matérielle de l'École rend facile le maintien du bon ordre. Les enfants de neuvième et de huitième sont dans une maison séparée, située avenue Vavin. Dans les beaux bâtiments neufs construits entre la rue d'Assas et la rue Notre-Dame-des-Champs, sur les plans d'un habile et ingénieux architecte, M. Auburtin, il y a trois cours de récréation, de sorte que les élèves sont divisés, suivant les classes, en trois catégories, en petits, moyens et grands. On évite ainsi les inconvénients, souvent graves, du mélange d'enfants d'âges différents. Dans ces bâtiments à un seul étage, avec de larges escaliers, tous les mouvements sont faciles ; de vastes fenêtres ouvertes des deux côtés, à l'est et à l'ouest, y répandent à flots l'air et la lumière. La gaieté du local engendre la bonne humeur, qui facilite la sagesse.

J'ai dit qu'il n'y avait pas de maîtres surveillants. Ce sont en effet les professeurs eux-mêmes qui surveillent les élèves, à la rentrée et à la sortie des classes, comme pendant les récréations. Les mouvements ne se font évidemment pas avec le silence et la régularité qu'on observe dans les lycées, mais n'ayant pas de maîtres à faire enrager, les élèves ne songent pas à abuser de la liberté qui leur est laissée.

J'ai dit qu'il n'y avait pas de punitions. La retenue, le piquet, qui privent les enfants de la chose la plus nécessaire à leur santé physique et morale, la récréation, la liberté des jeudis et dimanches, ne sont pas connus à l'École alsacienne ; les pen-sums hêtes, qui consistent, non à refaire un devoir mal fait ou à faire un devoir supplémentaire, mais à copier des lignes, y sont également proscrits. La mauvaise conduite entraîne des mauvais points ; un certain nombre de mauvais points ou une faute sérieuse entraînent un avertissement ; plusieurs avertissements entraînent l'exclusion temporaire de vingt-quatre ou quarante-huit heures ; trois exclusions temporaires entraînent l'exclusion définitive. Certaines fautes très graves pourraient entraîner aussi d'emblée l'exclusion ; mais l'exclusion

définitive n'est jamais prononcée sans que les parents aient été prévenus et entendus, et sans que le conseil d'administration soit consulté.

Les familles, qui savent quelles conséquences peut avoir une mauvaise conduite persistante, prêtent à l'École un concours efficace pour ramener au bien des élèves récalcitrants ; ceux-ci d'ailleurs peuvent toujours, par leur bonne conduite pendant plusieurs jours, faire effacer les avertissements qu'ils ont encourus, système beaucoup plus moralisateur que celui des exemptions, d'après lequel un élève, qui en a la poche bien garnie, peut impunément se permettre des sottises. Une expérience de onze années a prouvé que les enfants sont beaucoup mieux contenus par ce système de mauvais points que par les pensums et les retenues ; il ne deviennent pas aigris et endurcis, comme cela arrive aux enfants accablés de punitions dans les lycées.

J'ai dit enfin que l'École ne donnait pas de prix et n'avait pas le système de compositions et de classement usité dans l'Université. Elle a pensé qu'il importait d'enseigner aux enfants à aimer le travail par lui-même et non pour être récompensés, qu'il importait surtout de les exciter à faire aussi bien que possible et non pas seulement mieux qu'un autre ; enfin, qu'il fallait les obliger à travailler également toutes les matières et à attacher autant d'importance à la conduite qu'au travail. En conséquence, elle donne des notes et non des places. Chaque élève reçoit chaque semaine une note, qui est la moyenne des notes de travail et de conduite, la conduite n'entrant d'ailleurs que pour un tiers dans cette moyenne. Les examens semestriels fournissent aussi une autre note moyenne. A la fin de l'année on donne à chaque élève une note moyenne générale. Plusieurs élèves peuvent avoir la même note ; deux élèves qui se suivent peuvent au contraire être séparés par plusieurs points ; de la sorte ce n'est pas la valeur comparative des élèves, c'est la valeur absolue de chacun d'eux, qui est fixée. A la fin de l'année, tous les élèves qui ont une note supérieure à 15 sur un maximum de 20 reçoivent un diplôme avec la mention *très bien* ; tous ceux qui ont une note supérieure à 12 reçoivent un diplôme avec la mention *bien*. Dans certaines

classes, il n'y aura pas un seul *très bien* décerné, dans d'autres, on en décernera sept ou huit. Il est difficile, je crois, en matière de discipline, de notes, de classement, de récompenses, d'approcher plus près de l'équité absolue que l'a fait l'École alsacienne. Ce système offre, il est vrai, une difficulté; il exige de la part des professeurs une attention et un scrupule extrêmes, de la part de l'administration un travail minutieux de calcul et de statistique; mais c'est là un avantage, car ce système fait l'éducation du professeur en même temps que celle de l'élève.

On pourrait croire, d'après tout ce que nous venons de dire, que l'École alsacienne, qui existe depuis 1874, jouit d'une prospérité matérielle exempte de toute inquiétude, qu'un établissement qui est à tant d'égards un établissement modèle, un champ d'expériences pédagogiques unique dans son genre, a trouvé sans peine, à une époque où la pédagogie est à la mode, tous les capitaux nécessaires pour le débarrasser de toute préoccupation financière. Il n'en est pas tout à fait ainsi, et cela tient aux conditions mêmes dans lesquelles elle est née. Son histoire est assez curieuse pour mériter d'être rappelée en quelques mots.

C'est dans l'hiver de 1871-1872 que le projet de fondation de l'École alsacienne a été esquissé pour la première fois. On était au lendemain de la guerre et de la Commune, on était encore tout rempli de cet esprit d'abnégation, de ce sentiment de solidarité qui avait déjà provoqué tant de dévouements et de libéralités. On était convaincu que nos défaites venaient en partie de notre ignorance et de notre mauvaise éducation, et que cette ignorance et cette mauvaise éducation étaient le fruit d'une défectueuse organisation de l'enseignement public. De divers côtés, on pensa que l'initiative privée devait provoquer des réformes, non seulement en élaborant des programmes, mais en créant des établissements libres dont l'exemple entraînerait ensuite l'État à les imiter. De ce mouvement d'idées sortit l'École Monge, qui recruta ses premiers et plus fervents adhérents dans le monde israélite et libre-penseur, sans prendre toutefois aucune couleur politique ou philosophique; de ce mouvement

aussi sortit le projet de fondation de l'École alsacienne, qui prit naissance dans le monde protestant de Paris. Aux préoccupations pédagogiques générales se joignait chez les premiers patrons de ce projet, l'idée de fonder une école qui servirait de refuge aux jeunes Alsaciens chassés de leur terre natale par l'annexion. De là le nom d'*École alsacienne* qui lui est resté. Après plusieurs réunions, tenues chez M. Alfred André, un projet rédigé par M. Moireau fut adopté. Il comportait une mise de fonds de 600.000 francs. La seule objection qui fut faite par les patrons financiers de l'œuvre fut que la somme demandée était trop modeste. On aurait voulu y consacrer d'emblée deux ou trois millions.

Cependant les mois s'étaient écoulés en études, commissions et réunions; la vie avait repris son cours normal, la fièvre de dévouement s'était calmée; la grande opération de l'emprunt de cinq milliards détournait l'esprit des capitalistes vers des conceptions sinon plus généreuses, du moins plus séduisantes que la fondation d'une école; le projet d'École alsacienne resta enfoui dans des cartons, et l'hiver de 1872-1873 se passa à attendre sans rien faire. En 1873, deux hommes de science, MM. Friedel et de Clermont, lassés d'attendre, résolurent d'agir seuls. Ils louèrent une petite boutique rue des Écoles; ils assurèrent un modeste traitement à un instituteur en qui ils avaient su discerner un pédagogue de premier mérite, M. Bræunig; ils recrutèrent 10 élèves et ils ouvrirent une classe élémentaire. Cette courageuse initiative rendit courage à quelques-uns des premiers promoteurs du projet. Ils se réunirent dans l'hiver 1873-1874 à l'appel de M. Parran, et ils décidèrent de former un fonds pour développer peu à peu l'embryon d'école dirigé par M. Bræunig. Les grandes espérances, les belles promesses de début étaient maintenant bien loin. C'est avec quatre-vingt-dix-huit actions de mille francs, souscrites pour la plupart par des hommes plus riches de foi que d'écus, que l'École alsacienne ouvrit en 1874, quatre classes dans une maison de l'avenue Vavin. M. F. Rieder, ancien professeur du lycée de Strasbourg, et depuis 1871 professeur au lycée de Nancy, connu comme un ardent partisan des réformes

scolaires, n'hésita pas à quitter une position sûre et tranquille, pour accepter la direction de la jeune école et tenter une redoutable expérience. Le succès répondit aux espérances et au courage des fondateurs. En 1876, l'École était obligée de louer une nouvelle maison dans la rue d'Assas; l'enseignement classique était organisé d'une manière complète.

En 1880, l'École, dont le capital actions avait été porté à 158,000 francs, balançait ses recettes avec ses dépenses; trop à l'étroit dans ses locaux, elle émettait 550,000 francs d'obligations et empruntait 400,000 francs au Crédit Foncier pour acheter et construire le bel établissement scolaire situé aujourd'hui, 128, rue d'Assas, et 109, rue Notre-Dame-des-Champs. — Elle s'y est installée en 1881.

La réputation et le succès de l'École n'ont fait que grandir depuis; mais la charge créée par les constructions était lourde. L'accroissement dans le nombre des élèves n'a pas été assez grand pour établir un budget en excédent, et pourtant, le prix d'écolage est considérable, si on le compare à celui des lycées. Ce n'est qu'au prix de sacrifices répétés, consentis par les fondateurs de l'œuvre, qu'elle peut lutter contre des difficultés financières sans cesse renaissantes. Elles ne pourraient être définitivement levées que si l'école possédait un capital de réserve qui garantirait le paiement des intérêts de l'emprunt. Avec un capital de 3 à 400,000 francs, elle serait dans une situation brillante et pourrait introduire dans son organisation de nouvelles améliorations.

Si nous étions en Angleterre ou aux États-Unis, il suffirait d'exposer au public les faits dont je viens de faire le récit, pour qu'un fonds fût réuni presque immédiatement. Les obligataires transformeraient leurs obligations en actions, tous ceux qui ont négligé jadis de souscrire des actions, demanderaient qu'on en créât pour eux de nouvelles; les anciens patrons de l'œuvre se souviendraient d'elle; de nouveaux patrons tiendraient à honneur de lui apporter leur aide. Faut-il croire qu'en France on soit moins capable qu'ailleurs de faire des sacrifices pour une œuvre d'utilité publique? Je ne le pense pas, et je ne veux pour preuve que ce qui a

déjà été fait pour l'École par quelques hommes, tels que MM. d'Eichthal, Parran, Schutzenberger, etc. Si l'École n'a pas encore trouvé les ressources financières dont elle a besoin pour maintenir sa supériorité pédagogique, si elle est obligée à une économie gênante pour son développement, c'est que ceux qui pourraient assurer sa situation ne savent pas assez ce qu'elle est ou ignorent les difficultés qu'elle rencontre.

Nous avons voulu les faire connaître, assurés qu'il aura suffi de cet exposé sincère pour que l'École trouve les fonds nécessaires pour poursuivre une œuvre à laquelle doit s'intéresser quiconque a souci des destinées de l'instruction publique en France (1).

Les créateurs de l'École alsacienne n'ont pas seulement voulu fonder une école modèle, ils ont voulu aussi servir d'une manière générale la cause de la réforme de l'instruction publique. Ils sont restés unis de cœur à l'Université ; ils ont été fiers d'avoir son approbation et son appui, ils se considèrent comme ses collaborateurs. Leur plus belle récompense a été de voir l'Université adopter leur méthode et leurs programmes ; ils seraient tout à fait heureux si elle pouvait aussi adopter leur système d'organisation et d'éducation et devenir éducatrice à son tour. L'État n'a point de jalousie à concevoir envers des établissements comme l'École Monge et l'École alsacienne. Il doit les encourager au contraire ; car ils peuvent être pour elle, comme l'expérience l'a prouvé, d'utiles auxiliaires. Ils tracent des voies nouvelles, font l'épreuve de nouvelles méthodes, et apportent à l'Université le fruit de leurs expériences. Ils représentent seuls en France aujourd'hui l'enseignement libre laïque. A l'ex-

(1) Le Comité de l'École adresse en ce moment un appel pour demander aux obligataires de consentir à la conversion de leurs obligations en actions et pour obtenir la souscription d'actions nouvelles de 500 francs qui serviraient à rembourser les obligataires non consentants à la conversion ou le Crédit foncier. Si l'École était ainsi débarrassée de cette dette elle pourrait librement se développer et nous ne doutons pas que les actionnaires ne pussent rapidement toucher un intérêt raisonnable de leurs actions, leur capital étant d'ailleurs amplement garanti par l'immeuble, dont la valeur s'accroît chaque année.

ception de ceux qui ont pour idéal l'enseignement congréganiste, tous ceux qui ont à cœur l'éducation nationale doivent soutenir ces écoles d'une active, efficace et libérale sympathie.