

Séance du 28 Novembre 1907¹.

M. A. BINET propose à l'examen de la Société *française de philosophie* les questions suivantes :

1° Quels sont actuellement les caractères généraux de l'enseignement philosophique dans les lycées ; quelle place y tiennent les préoccupations du temps présent en matière de recherches scientifiques ; de théories morales, de science sociale ; de psychologie pathologique et expérimentale ; en particulier les idées courantes d'irrationalisme (le pragmatisme) ont-elles, en quelque manière, pénétré cet enseignement ?

2° Quelle est l'influence exercée par la philosophie sur les esprits ? quelle est l'attitude des élèves vis-à-vis de cet enseignement :

a) dans la classe de philosophie ?

b) dans les classes de science ?

c) dans les classes de morale ?

3° Quelles répercussions les dernières réformes ont-elles eues sur la composition de la classe de philosophie (option entre la philosophie et les mathématiques ; provenance des différentes sections) ; le nombre des élèves ; leur qualité ?

4° Que pensez-vous de la préparation scientifique des professeurs de philosophie ? Vous paraît-elle suffisante ? Voyez-vous les moyens de l'augmenter ?

5° Quelle est votre appréciation sur la valeur intellectuelle et morale des nouvelles générations d'élèves, comparés à leurs aînés ?

DISCUSSION

M. BINET². — Messieurs, je suis heureux de dépouiller devant vous les résultats d'une enquête qui a été très favorablement accueillie par les professeurs de philosophie, car nous avons reçu de leur part environ 105 réponses, ce qui fait du 35 p. 100 sur les questionnaires envoyés. Ce que je vous demande surtout, c'est de bien vouloir m'aider à interpréter quelques-unes de ces réponses, qui contiennent moins des observations que des opinions.

La première question était ainsi conçue : *Pourriez-vous indiquer la principale différence que vous constatez entre l'enseignement de la philosophie, tel qu'il se faisait il y a dix ou quinze ans, et l'enseignement actuel ?* Malgré ces termes généraux et un peu vagues, cette question a été traitée par presque tous nos correspondants ; et leur sentiment est unanime sur les points suivants : la liberté du professeur a augmenté — les méthodes d'exposition sont devenues moins dogmatiques — la confiance des maîtres dans les systèmes généraux de philosophie est ébranlée — la philosophie est devenue plus scientifique — l'enseignement philosophique se propose surtout un but éducatif — cet enseignement est considéré, par quelques maîtres, comme une préparation à la vie — la part de la métaphysique a diminué.

Messieurs, je vous prie de bien vouloir porter votre attention sur quelques points spéciaux de cet exposé. Je vous demanderai d'abord si vous croyez que l'évolution de l'enseignement philosophique a été fidèlement décrite et résumée par nos correspondants, ou s'il n'y a pas quelque retouche à faire à ce tableau.

Je vous demanderai ensuite de bien vouloir faire une distinction entre les différents caractères que je viens de vous signaler. Il y en a beaucoup qui sont très clairs : moins de dogmatisme, plus de liberté d'allures attribuée au professeur, un goût croissant pour la science, un souci plus grand du côté éducatif des problèmes, un exposé plus vivant, moins verbal, moins nuageux. On comprend la signification de ces tendances et on les trouve sans doute, très légitimes. Mais il semble qu'il y a des réserves à faire en ce qui concerne le discrédit de la métaphysique. La métaphysique est-elle donc, aux yeux des professeurs,

¹ Présents à cette séance : M.M. BAZAILLAS, Beaulavon, BELOT, BERGSON, BERNÈS, BERTHELOT, BINET, BOREL, BRUNSCHVCG, CANTECOR, CHALLAYE, COLONNA D'ISTRIA, DARLU, DAURIAC, DELBOS, DROUIN, DUNAN, DWELSHAUVERS, FAUCONNET, HADAMARD, LABERTHONNIÈRE, J. LACHELIER, H. LACHELIER, LALANDE, X. LÉON, PACAUT, PARODI, PÉCAUT, OGEREAU, RAUH, SOREL, J. TANNERY.

² Le temps n'a pas permis d'exposer dans la séance du 28 novembre 1907 les réponses qui ont été provoquées par les vingt questions que nous avons posées à nos correspondants. La publication complète des résultats de l'enquête se fera dans le volume de *l'Année Psychologique* qui doit paraître en mai 1908.

quelque chose qui est justement le contraire, l'antithèse des tendances que nous venons de noter ? La métaphysique est-elle nécessairement verbale ? Est-elle nécessairement dogmatique ? Est-elle fatalement l'ennemie de l'esprit scientifique ? Ou bien, ne serait-il pas plus juste de supposer qu'il existe plusieurs sortes de métaphysiques, les unes anciennes et périmées, d'autres plus intéressantes et plus modernes ? J'avoue que je préfère cette distinction à une réprobation simpliste et brutale de toute la métaphysique. Mais la distinction est-elle juste ? Et quels sont précisément les caractères sur lesquels on peut la faire reposer ?

Je me permettrai de vous adresser une troisième question. Quelles sont les causes profondes, à votre avis, de ce mouvement qui entraîne les esprits ? Est-ce que décidément les nouveaux programmes y ont une part ? Ou bien ces programmes en sont-ils plutôt un effet qu'une cause ?

Première question.

M. BELOT. — Je veux faire une courte observation, se rapportant à la dernière question qu'a formulée M. BINET : celle de l'influence qu'ont pu exercer les nouveaux programmes sur l'enseignement de la philosophie.

M. BINET ou peut-être ses correspondants — je ne sais si c'est là une opinion personnelle ou un simple reflet de l'enquête qu'il a menée, — M. BINET semble penser que le programme nouveau dénote un certain nombre *d'intentions*, indique une direction plus ou moins nouvelle à suivre.

J'ai participé à la rédaction de ces programmes, et j'ai l'impression très nette qu'on n'a eu aucune intention expresse de ce genre, qu'on n'a voulu en aucune façon diriger dans un sens ou dans un autre l'enseignement philosophique.

En effet, l'apparence de défiance que ces programmes témoigneraient à l'égard de la métaphysique est une pure et simple apparence. Sans doute la métaphysique ne tient que trois ou quatre lignes dans le nouveau programme, alors que dans les anciens elle comportait un développement plus étendu. Mais ce qu'on a voulu par là, c'est, semble-t-il, laisser plus de liberté au professeur pour développer ce qu'il voudrait, et aussi pour réduire la place accordée à ces matières, s'il le jugeait bon.

D'ailleurs la métaphysique est une chose bien élastique — c'est un terme que l'on peut interpréter en bien des sens divers, et l'on peut en mettre partout, si on veut le faire.

J'avais demandé, lors de la rédaction des programmes (et c'eût été là, en effet, une direction nouvelle) qu'on réservât à la métaphysique toutes les questions ayant trait à la critique de la pensée, à la théorie de la connaissance. J'aurais même incliné à donner à tout le programme de métaphysique le titre de critique de la connaissance. Mais justement on a refusé de donner dans les programmes, par ce simple déplacement de quelques questions, une indication doctrinale, et c'est pourquoi nous voyons encore toute la théorie de la Raison comprise sous la rubrique *Psychologie*, ce qui, plus d'un siècle après Kant, ne laisse pas d'être assez singulier.

Donc, même d'après les programmes, un champ très vaste est laissé aux questions métaphysiques, puisqu'elles subsistent même sous les rubriques de *Psychologie* et de *Logique* et même de *Morale*.

Pourquoi donc les a-t-on maintenues à cette place ? Précisément parce qu'on n'a pas voulu exercer une pression sur la direction de l'enseignement.

En morale non plus je n'ai pu obtenir les transformations profondes du programme que j'aurais souhaitées, et dont je proposais le plan.

C'est donc une interprétation absolument inexacte des faits, que celle qui consiste à dire que les programmes nouveaux ont eu des visées hostiles à la métaphysique, et qu'une nouvelle orientation ait été imprimée à l'Enseignement du chef de ces programmes.

La caractéristique de ces programmes, c'est qu'ils sont, — et peut-être consciemment — très conservateurs dans la forme. L'argument qu'on a développé alors, pour justifier ce conservatisme, c'est justement qu'en conservant les vieilles formes, on sauvegardait la liberté de l'enseignement, bien mieux qu'en innovant. Ainsi, il a semblé, qu'en rédigeant un programme de morale nouveau, on eût proposé à la majorité des professeurs une direction trop déterminée, tandis qu'en conservant le vieux programme suranné, on laissait l'évolution se produire spontanément et librement au sein des anciennes formes.

Quels que soient les changements, les nouveaux programmes sont donc beaucoup plus semblables aux anciens que l'enseignement actuel n'est semblable à l'enseignement d'autrefois.

Seulement, la vérité est qu'on en prend beaucoup plus à son aise quant au fond ou à l'ordre des idées, qu'un programme n'est pas une doctrine, et que sous ses rubriques on peut faire librement entrer tous les développements que l'on désire.

M. BINET. — Je vous remercie, Monsieur BELOT, de votre appréciation. Votre déclaration montre l'écart qui existe toujours entre la pensée du législateur et l'interprétation du contribuable. Cette interprétation existe en fait dans le cas qui nous occupe : un grand nombre de professeurs croient que le nouveau programme a voulu donner des directions.

M. BELOT. — Ceux qui ont eu cette impression ont dû interpréter le programme en fonction de leurs propres intentions.

La seule intention qu'on pourrait discerner dans le programme nouveau, c'est celle de moderniser un peu l'enseignement ; on a fait disparaître quelques questions vraiment trop périmées, trop disparues de la circulation. Mais voilà tout.

M. BRUNSCHVIG. — Je demande la permission d'ajouter un mot à l'appui de ce que vient de dire M. BELOT. Nous avons simplement dans le nouveau programme constaté *ce qui se faisait*, nous avons cherché à mettre au point les habitudes prises. La suppression de l'Histoire de la Philosophie n'a pas été une innovation. Actuellement les questions de Psychologie sont traitées de telle façon que dans presque tous les cours la Psychologie prend quatre ou cinq mois d'enseignement. Faute de temps les leçons d'histoire de philosophie se trouvaient sacrifiées ; les explications d'auteurs ne se faisaient plus depuis longtemps. Notre intention a donc été simplement d'adapter le programme à la réalité et en même temps d'en permettre l'application effective.

J'ajoute que le questionnaire nous demande de comparer l'enseignement philosophique actuel, avec celui d'il y a dix ou quinze ans. Or ce n'est pas il y a dix ou quinze ans que le changement s'est produit : la liberté plus grande du professeur, le caractère scientifique, social de l'Enseignement, tout cela existait il y a, au moins, vingt ans, le changement avait déjà eu lieu au moment où nous avons reçu l'enseignement philosophique. Il y a là une question de générations assez difficile à résoudre ; mais en tout cas il faudrait prendre un point de repère différent de celui de M. BINET.

M. BINET. — Il fallait bien, n'est-ce pas, fixer une date !

M. BRUNSCHVIG. — C'est supposer résolue une question très délicate, l'appréciation varie avec l'âge. Un professeur d'une trentaine d'années parlera de l'enseignement que l'on donnait il y a quinze ou vingt ans, comme d'un enseignement préhistorique, il croira que l'orthodoxie cousinienne, le Manuel de Philosophie de M. Paul Janet dominaient encore à ce moment.

M. CANTECOR. — Je voudrais faire remarquer que la première question que nous pose M. BINET, ne comporte pas de réponse de notre part. C'est à lui à nous donner cette réponse, nous ne pouvons la lui fournir.

Comment est donné actuellement l'enseignement de la Philosophie, je n'en sais absolument rien. Je puis dire à M. BINET comment j'enseigne, mais je ne sais pas comment on enseigne ailleurs. Je n'ai aucun renseignement sur ce que font mes collègues — je puis dire si je suis empiriste ou kantien, mais non pas ce que sont et ce que font les autres.

C'est à vous de nous instruire. Chacun ne peut dire que ce qu'il fait ou aime à faire : sans doute chacun tend à interpréter l'état de l'enseignement d'après les tendances du sien. Seuls les résultats objectifs d'une enquête peuvent nous instruire.

M. BINET. — Évidemment la synthèse ne peut se faire qu'avec un grand nombre d'explications. Cependant il me semble que l'expérience d'un professeur de philosophie s'étend au delà de sa classe : il cause avec ses collègues, il coopère à des examens, à des baccalauréats.

M. DAURIAC. — C'est bien là le point. C'est là-dessus que je me serais fondé si la question m'avait été posée. Sans doute je n'aurais pu répondre directement, ne sachant pas ce que font mes collègues. Quant à l'orientation donnée par les programmes, je n'y crois pas ; les programmes n'ont pas d'influence, il est plus facile de changer les programmes que de changer les hommes. D'ailleurs les nouveaux programmes m'ont semblé aussi très semblables aux anciens.

Seuls les professeurs faisant passer des examens peuvent répondre. Quand j'étais à Montpellier, la composition sur un sujet unique fut remplacée par le choix entre des sujets variés. Sous le régime du sujet unique, j'avais pu me faire une opinion précise sur les enseignements donnés dans l'Académie, car il y avait comme un vrai concours général, tous les élèves dissertant sur une même question. Maintenant qu'il y a choix entre trois sujets, il est plus difficile de se faire une opinion ; mais c'est encore possible, l'examen est un excellent moyen de renseignement. Si M. BINET veut se renseigner, qu'il interroge surtout les professeurs de Faculté et les professeurs de lycée faisant passer des examens. C'est là que les chances d'erreur sont les moins grandes.

A ce sujet, j'ouvre une parenthèse qui ne sera pas inutile ; car elle montrera l'influence considérable que le livre exerce lui aussi sur l'enseignement philosophique.

Quand j'étais à Montpellier, je fus tellement frappé du manque de cohérence dans l'enseignement philosophique, qu'il m'arrivait de regretter le moment où un même esprit animait un peu l'Université.

Brusquement tout changea, les élèves remirent des dissertations semblablement inspirées. Et pas un professeur n'avait changé son enseignement. Seulement un miracle s'était accompli, grâce au livre de M. BOIRAC, qui venait de paraître. Donc « le BOIRAC unifiait les esprits ». N'oublions pas qu'à partir du mois de mai, l'élève lâche le « cours » et prend le manuel, d'où l'influence et la portée de semblables ouvrages.

Étant au jury d'Agrégation je fus de nouveau frappé de la similitude des copies sur un sujet tel que la « relativité de la connaissance ». J'ouvris BOIRAC et j'y trouvai un excellent chapitre avec toutes les distinctions et divisions constatées dans les copies.

Ainsi, et je reviens au point en discussion, la question posée est assurément très complexe : il y a lieu de se demander en effet dans quelle mesure un professeur peut être renseigné sur ce que font les autres. Le mieux, à mon sens, est de s'adresser aux examinateurs du baccalauréat, à ceux qui ont une expérience déjà longue. Enfin il faut tenir compte des manuels, et pas seulement de l'enseignement reçu par les élèves.

M. DROUIN. — Nous devons beaucoup retenir des réflexions de M. DAURIAC. Il est certain pourtant que quelques années de présence aux examens constituent une expérience de quelque valeur. D'autre part, ignorons-nous vraiment ce que font nos collègues ? Les professeurs causent et s'écrivent entre eux. L'influence du livre étant mise à part, il est possible de voir à peu près ce qu'enseignent les professeurs.

Ce qu'il me semble, c'est qu'il n'y a eu qu'une évolution très lente depuis vingt-cinq ans. A ce moment, le cousinisme n'était déjà plus qu'un souvenir ; c'était l'époque de la libération. A aucun moment, pour ma part, je n'ai eu à rompre avec l'enseignement de mes maîtres du lycée : mon cours s'est transformé peu à peu, naturellement, comme le leur a fait depuis, sans que j'aie dû jamais opposer nettement mes idées aux leurs. Pourtant l'enseignement n'a pas cessé de changer ; en quel sens cette transformation d'ensemble s'est-elle accomplie ? L'esprit critique, une fois réveillé, a d'abord porté sur les grands systèmes du passé, sur le matériel fourni par l'histoire, les problèmes actuels n'étant pas abordés directement. De plus en plus, la tendance s'est répandue de donner aux problèmes la forme même sous laquelle ils se posent aujourd'hui — nous cherchons les problèmes scientifiques dans les livres des savants, les problèmes de morale dans la vie courante. Mais cette tendance ne se traduit pas chez tous de même, et il faut distinguer sur ce point deux attitudes : les uns pensent que, quel que soit le souci des réalités, la philosophie doit rester avant tout dialectique et systématiser des idées. — Les autres sont disposés à accueillir dans la philosophie, et comme philosophie, des résultats empruntés aux sciences spéciales ; ils introduisent dans leurs cours des chapitres de sociologie, de morale, de psychologie expérimentale, sans s'inquiéter constamment de leurs relations avec une théorie de la connaissance et de l'action, alors que les premiers ne traitent de ces questions spéciales que dans leurs rapports avec le tout. — Tels sont, d'après les conversations et les livres, les renseignements que j'ai pu recueillir.

M. BINET. — Je n'ai pas remarqué, dans mes documents, une opposition aussi nette ; il est vrai que je n'en avais pas l'idée.

M. DROUIN. — Je serais heureux de savoir, par l'enquête, si c'est là une simple impression personnelle ou si elle répond à des réalités.

M. COLONNA D'ISTRIA. — Des réponses que nous a lues M. BINET, je ne vois pas se dégager cette impression massive dont il nous parlait, il me semble qu'on y trouve l'expression de tendances individuelles, mais qu'on ne peut observer de lois. Comme le disait M. DROUIN, une enquête portant sur une évolution de l'enseignement philosophique depuis une vingtaine d'années, exigerait des précautions bien plus nombreuses et bien plus minutieuses.

Il y a par exemple un facteur intéressant, dont M. BINET n'a tenu aucun compte : l'influence qu'exerce sur l'enseignement le choix, des questions posées au Baccalauréat. J'ai vu souvent des changements marqués se produire dans un enseignement parce qu'un professeur avait soulevé une question à l'examen. Ainsi les cours de philosophie dans les lycées sont plus ou moins solidaires des changements qui se produisent dans les Facultés et dans les jurys d'examen.

Dans les réponses que nous a lues M. BINET je vois donc une très grande diversité, mais de lois en aucune façon.

Quant au changement des programmes, ils ne sont pas aussi importants qu'il le semble, et ils ne peuvent modifier l'orientation de l'enseignement.

En psychologie, les changements portent précisément sur la place accordée à la psychologie expérimentale.

Ainsi les notions de psychologie morbide et de psychologie comparée ont disparu du programme. Au contraire la métaphysique subsiste tout entière avec les théories de la connaissance, la matière, la vie, l'âme, Dieu. Si ce n'est pas là, toute la métaphysique, je demande ce que le professeur le plus avide de métaphysique petit désirer de plus.

Une question plus grave, c'est la disparition de l'histoire de la philosophie, en tant que section définie, au programme, où elle est remplacée par les explications d'auteurs.

Au début, j'avais été un peu inquiet de cette réforme. Dans l'Histoire de la Philosophie, ce qui est intéressant, c'est le développement des systèmes rattaché à l'Histoire générale ; il me semblait que cette coordination allait disparaître. M. DARLU m'a rassuré et m'a expliqué qu'il n'y avait là qu'une simple apparence, qu'on voulait simplement concentrer la lumière sur les grands philosophes et empêcher le professeur de s'attarder à développer des chapitres d'Histoire de la Philosophie qui ne mettraient pas les élèves directement en contact avec les philosophes dont on voulait leur donner une idée vivante.

Ainsi le changement des programmes ne peut avoir modifié sérieusement l'Enseignement.

Je ne vois pas non plus de transformation dans le sens d'une liberté plus grande. Cette liberté, elle est uniquement dans l'esprit plus ou moins large ou indépendant du professeur. Il est vrai peut-être que les professeurs étaient jadis plus timides, plus attentifs, plus soumis à une orthodoxie que personne ne leur imposait d'ailleurs.

Nous avons toujours enseigné ce que nous voulions, il est possible que nous soyons devenus plus soucieux de certains problèmes nouveaux, mais il s'agit là d'une évolution tout intérieure, variable d'individu à individu, et non pas d'une évolution qui se serait produite dans l'enseignement, sous l'influence de causes extérieures quelconques.

M. DAURIAC. — Je m'associe pleinement à ce que vient de dire M. COLONNA D'ISTRIA. Les changements qui peuvent s'accomplir ont leur source dans l'esprit même du professeur.

Je crois beaucoup pour ma part à la répercussion de l'Enseignement supérieur sur l'Enseignement dont M. Colonna a parlé.

A Montpellier, j'ai toujours voulu éviter d'exercer une influence quelconque sur l'esprit de mes collègues des lycées et collèges, mais je sais que malgré tout je n'y suis pas arrivé. On m'attribuait, malgré moi, certaines idées, certaines préférences spéculatives, les élèves, là-dessus en savaient plus long que moi-même.

Au Séminaire israélite, où j'enseigne et où l'indépendance d'esprit est déjà grande, je n'ai fait, d'abord, que guider les élèves. Ceux-ci préparaient à peu près tout seuls leur baccalauréat. Plus tard, j'ai demandé l'aide d'un professeur, non pas quand les programmes ont changé, mais quand des hommes plus jeunes ont remplacé à la Sorbonne, dans les jurys d'examen des hommes plus âgés.

Voilà les vrais changements qui influent, les changements d'individus et non les changements de programme.

Pour ce qui regarde l'Histoire de la Philosophie, je ne sais si l'on a exprimé dans l'enquête le regret ou la satisfaction de la voir supprimée, mais je sais bien que si j'avais collectionné les réponses absurdes qui m'ont été faites dans ma carrière d'examineur, les plus ridicules auraient été celles d'histoire de la philosophie. J'en étais réduit à ne plus en poser, car, dès que je demandais l'exposé d'une doctrine, j'étais sûr d'en obtenir la caricature. Cette suppression me semble donc excellente.

M. FAUCONNET. — Il me semble que la question soulevée par M. BINET ne doit pas être résolue par une simple comparaison de nos impressions personnelles d'aujourd'hui avec nos impressions personnelles d'il y a quinze ans. C'est un problème d'histoire qui demanderait à être traité historiquement. — De ce point de vue, les termes mêmes dans lesquels la question est posée prêtent à la critique : si l'on demande quels changements sociaux sont survenus entre deux dates choisies *arbitrairement* (comme l'est cette période de 15 ans), il y a bien des chances pour que la question ne comporte pas de solution définie. Une première observation des changements par lesquels l'enseignement philosophique a passé, au cours du dernier demi-siècle, permettrait seule de choisir, d'une manière rationnelle, les dates approximatives entre lesquelles il convient d'étudier l'un de ces changements.

A titre d'indication, je ferai remarquer qu'il serait possible de définir, objectivement, ce qu'était l'enseignement philosophique à l'époque où COUSIN l'inspirait, d'une part, ce qu'il était d'autre part lorsque l'influence de RAVAISSON, de RENOUVIER, ou celle de MM. LACHELIER, FOUILLÉE, BOUTROUX, etc., prévalut ; comment et vers quelle date la transformation s'est opérée. — De la même façon on pourrait noter à quel moment et sous quelle forme la psychologie expérimentale et la sociologie ont, plus

récemment, pénétré dans l'enseignement secondaire. Bref, qu'il s'agisse de l'évolution récente de l'enseignement philosophique ou des transformations plus anciennes qu'il a subies, il me paraît que la méthode à employer est la même ; qu'il faut faire un effort pour découvrir si vraiment quelque chose de nouveau s'est produit dans la société, où nous vivons, et non pas faire une somme d'appréciations subjectives.

Donc le caractère actuel semble être l'extrême diversité substituée à l'unité relative d'il y a quinze ou vingt ans — à l'unité presque complète de la génération antérieure.

Il y aurait enfin une question préjudicielle à examiner : dans quelle mesure l'enseignement philosophique secondaire est-il une répercussion de l'Enseignement supérieur et de la *pensée philosophique* ?

M. BINET. — M. FAUCONNET ne fait en somme qu'opposer une méthode historique à une méthode expérimentale. — Mon but était de rechercher ce qui se passe *actuellement*. Certes les résultats sont complexes et il est difficile d'établir les lois. Mais ils sont encore beaucoup plus certains, et j'ai beaucoup plus confiance en eux qu'en une étude historique, même très bonne.

M. FAUCONNET. — La question posée est cependant bien une question historique.

M. BEAULAVON. — Je crois qu'il faut distinguer deux sortes de renseignements : ceux des professeurs très optimistes — et ceux des examinateurs de baccalauréat, pessimistes. Une appréciation moyenne serait nécessaire ; c'est le groupe d'élèves qu'il faudrait étudier et dont l'opinion serait intéressante.

M. BINET. — J'adhère complètement à ce qui vient d'être dit ; l'observation de M. BEAULAVON est confirmée par l'enquête.

M. BERGSON. — Il est bien difficile de juger l'enseignement des professeurs d'après les copies du baccalauréat. Lorsque j'étais professeur au lycée Henri IV, j'ai eu l'honneur de faire partie des jurys de baccalauréat. Or j'ai constaté le fait suivant : tel de mes meilleurs élèves, le jour de l'examen, remettait une dissertation où je ne retrouvais plus rien de mon cours : c'était la reproduction plus ou moins fidèle d'un manuel de baccalauréat. L'élève était convaincu que s'il ne remettait pas une dissertation de manuel, une dissertation toute faite, il courait le risque d'un échec, et il préférerait obtenir une note médiocre, plutôt que d'exposer ses idées ou celles de son professeur.

M. BELOT. — Je voudrais faire une observation, au sujet de ce que vient de dire M. BERGSON. J'ai sur le point qui nous occupe, une expérience malheureusement déjà ancienne, — puisque je suis encore de ceux qui ont reçu l'enseignement cousinien : j'ai l'impression très nette, qu'à l'époque du début de ma carrière il y a vingt-cinq ans environ, les élèves étaient unanimement convaincus qu'il y avait une doctrine officielle, qu'il fallait présenter pour être reçu, et qui seule permettait de réussir.

Il était extrêmement difficile de leur persuader qu'il n'en était rien, ils ne pouvaient comprendre qu'une bonne dissertation, quelle que fût son inspiration philosophique, trouverait des juges impartiaux et bienveillants.

Cette tendance n'a pas immédiatement disparu — même quand l'enseignement est devenu plus libre et quand les jurys d'examens ont eu une composition plus variée — mais elle tend à disparaître bien certainement. De fait comment un élève raisonnable pourrait-il croire qu'une certaine doctrine le fera seule recevoir à la Sorbonne, — étant données les innombrables divergences qu'il sait exister entre les esprits et entre les enseignements de ses juges possibles.

La variété des doctrines, la diversité des examinateurs produira ou a déjà produit le discrédit relatif des théories toutes faites et des manuels classiques. Le candidat est de moins en moins convaincu qu'il faille faire preuve d'orthodoxie, et c'est là, si l'on veut, le côté heureux de l'évolution.

Mais, inversement, il faut reconnaître qu'une autre influence s'exerce sur les élèves — influence qui les pousse à apporter et à produire à l'examen non pas le souvenir de l'enseignement reçu, mais le souvenir d'une lecture de manuels plus ou moins bien digérés. La raison en est purement psychologique : l'élève le plus attentif, le plus studieux et même le plus intelligent, a toujours à craindre de n'avoir pas très bien compris et pénétré telle partie de l'enseignement du professeur. Si cet enseignement a quelque originalité, s'il est quelque peu personnel, s'il s'écarte plus ou moins profondément des traditions reçues — l'élève a peur non pas d'être mal vu de l'examineur (cette crainte n'existe plus guère), mais d'être mal compris par lui.

Pour mon compte je n'ai jamais négligé de prévenir mes élèves que telle terminologie, telle classification m'est particulière, qu'il ne faut pas la présenter telle quelle, comme devant être immédiatement comprise par tout le monde sans explications.

Dès lors l'élève est perplexe, et, dans le doute, n'osant trop s'aventurer, il fait appel à sa mémoire et s'efforce de reproduire quelque chose de sûr, d'imprimé, qui lui semble avoir une valeur officielle. Et

L'on a ainsi des dissertations artificielles et médiocres. dont la platitude a pour principale cause la peur de ne pas se faire comprendre, de ne pas s'exprimer comme il faut. Le candidat a comme le sentiment de manier un instrument délicat, dont il connaît mal le fonctionnement. En démarquant du BOIRAC, il se croit du moins assuré de ne rien dire d'inacceptable ou d'incompréhensible.

Donc, deux sortes de craintes ont pesé ou pèsent sur les candidats :

Jadis, la crainte de n'être pas assez orthodoxe, de formuler des doctrines réputées dangereuses.

Aujourd'hui, la crainte de ne pas s'exprimer correctement, de ne pas traduire d'une façon intelligible pour n'importe qui des idées qu'ils ne sont pas bien certains de comprendre eux-mêmes.

Mais je suis convaincu que la confiance des élèves dans leur professeur s'accroît aujourd'hui précisément parce qu'il n'y a plus de doctrine officielle et qu'on ne peut plus supposer chez le correcteur d'idées préconçues avec les jurys d'examens si variés, surtout à Paris. Si le professeur a des idées nettes, les élèves n'ont donc plus aucune raison de se défier de lui.

Pour ma part, j'ai dû pendant assez longtemps lutter contre le manuel, car mon enseignement semblait trop éloigné des formes vaines et classiques et laissait mes élèves inquiets. A Tours, il y a vingt ans, j'ai vu mes élèves désertier moralement ma classe, quelques mois avant l'examen pour se plonger dans l'étude des manuels. Au bout de deux ans la confiance est revenue avec le succès. Je n'ai plus retrouvé semblables difficultés à Paris.

M. BERGSON. = Mon expérience remonte à quinze an-, en effet.

M. CHALLAYE. — Je reprends l'idée de M. BEAULAVON : il faut juger du point de vue des élèves. L'essentiel c'est de les intéresser, dans le présent, et de les cultiver, pour l'avenir. Nous pouvons dans une certaine mesure, nous rendre compte des impressions de nos élèves. Voici sur ce point les résultats de mon expérience personnelle. Nous ennuyons les élèves en leur exposant les grandes théories anciennes ; nous les intéressons en leur faisant connaître des faits précis, vérifiables par leur propre expérience, ou en discutant avec eux les théories les plus actuelles. Ce qui les intéresse en psychologie, ce ne sont pas les développements sur l'empirisme et le rationalisme, sur le nominalisme et le conceptualisme ; ce sont les études précises sur le rire, sur le rêve, sur les maladies de la mémoire, sur l'expression des émotions. En logique, il y a avantage à exposer les procédés de travail des savants modernes, à parler, par exemple, de l'Institut Pasteur et des méthodes que l'on y emploie. En esthétique, ce n'est pas en exposant les théories de l'idéalisme et du réalisme que l'on intéresse les élèves, c'est plutôt quand on leur montre dans la danse des sauvages l'origine de tous les arts, et leur synthèse actuelle dans le drame wagnérien. En morale, les sujets qui passionnent, ce n'est pas l'utilitarisme et le kantisme, c'est la famille et la patrie, l'impôt et la propriété, les coopératives et les syndicats. En métaphysique enfin les élèves s'intéressent bien plus à des études sur les religions positives qu'aux discussions sur des arguments métaphysiques plus ou moins traditionnels. Des faits précis, concrets, voilà ce qui retient l'attention des élèves ; il suffit de rapprocher ces faits, par le lien de quelques idées générales et de quelques sentiments généreux.

L'habileté du professeur doit consister à faire découvrir aux élèves ce qu'il veut leur enseigner. On peut presque toujours y parvenir, et c'est la méthode qui captive le plus une classe. Pour me résumer, c'est l'intérêt pris par les élèves à l'enseignement qui est la marque du succès et de l'utilité véritable : or ce qui intéresse, ce sont les faits précis et les théories vivantes.

M. DROUIN. — J'ai beaucoup le désir d'être d'accord avec CHALLAYE ; et je crois qu'il y a dans ce qu'il vient de dire une large part de vérité ; il est bon d'exposer les faits d'une façon vivante et positive. — Mais quant à dire que les grandes théories philosophiques n'intéressent pas les élèves, je ne peux y souscrire et je crois que cela dépend surtout du professeur. Il faut au contraire insister sans crainte sur elles. A condition de ne pas y faire arriver trop vite les élèves, de les préparer convenablement, on peut développer les grandes théories philosophiques — et il semble même que, plus la question est ample, plus les élèves y prennent d'intérêt. — Soit par exemple la question des principes rationnels et de leur origine ; elle garde tout son intérêt et je l'ai vue souvent empoigner les élèves. — Voici encore la question du libre arbitre ; des discussions interminables s'engagent à ce sujet ; si on laissait faire l'élève, on n'en sortirait pas.

Il est donc possible de conserver une place aux grands problèmes à condition d'y acheminer les esprits. Et si on néglige de le faire, ne, risque-t-on pas d'arrêter court les élèves, d'éparpiller leur attention sans lui donner de centre ! Il y aurait là un danger sérieux, si cette méthode était employée avec suite. Cette façon *vivante* d'exposer la philosophie doit nous mettre en défiance. Il est bon de rechercher le succès, en faisant une classe ; encore faut-il que le succès tourne au bénéfice de la Philosophie ; et pour qu'il en soit ainsi — il faut que les exemples exacts soient *encadrés* dans un cours très suivi, et que l'on marche progressivement vers quelque grande doctrine ou vers une grande alternative qui nécessite un *choix*. — Alors seulement l'intérêt atteint son comble.

M. DARLU. — Tout ceci est fort intéressant : mais j'attendais des constatations, des renseignements positifs, des documents ; je n'entends plus que des thèses opposées et des confidences personnelles. M. DROUIN nous assure que l'âge et les dispositions des élèves s'accordent mieux avec tel système d'enseignement. M. CHALLAYE nous dit les grands succès qu'il a obtenus pour son compte avec cette autre méthode particulière. L'expérience de M. CHALLAYE étant sensiblement plus courte que celle de M. DROUIN, il faudrait sans doute affecter son témoignage d'un coefficient proportionnellement réduit, mais enfin ces messieurs ne nous parlent l'un et l'autre que de ce qui se fait dans leur classe. Que se fait-il ailleurs ? Voilà, je crois bien, le sujet qui nous est proposé : il s'agirait de savoir ce qui se passe en général dans l'ensemble des classes de philosophie.

Peut-être est-ce la faute du questionnaire qui ne comporte que des réponses individuelles. Ce que pensent les élèves, ce qu'ils préfèrent de la spéculation ou de l'expérience, aujourd'hui comme hier, c'est ce que leur fait penser, leur fait préférer leur maître. « Cereus in vitium aut Virtutem flecti. » Si le professeur les entraîne s'il leur distribue une nourriture légère et substantielle, ils recevront la becquée avec reconnaissance, et ils n'auront jamais l'idée d'ouvrir un manuel. Mais si le professeur absorbé dans ses pensées, parle pour lui seul et n'entend que lui, les élèves, bientôt découragés, se rejettent sur le manuel, l'apprendront par cœur à l'étude et sommeilleront en classe. La psychologie des élèves, leur mentalité, comme on dit aujourd'hui, a-t-elle changé depuis trente ans ? Question plaisante. Ils ne demandent qu'à croire. En satisfaisant ce besoin « naturel et nécessaire », c'est au professeur à éveiller, avec une curiosité de plus en plus haute, le jugement propre de chacun, pour autant que chacun s'y prête. Et comme il est chargé en même temps de mettre en pleine lumière les vérités communes sur lesquelles reposent la civilisation et la société où agiront bientôt les élèves, où ils vivent déjà, il est clair qu'il doit faire la plus grande part à la méthode dogmatique, disons, pour éviter, toute équivoque, à l'affirmation. Tout dépend donc du professeur. Et la question se réduit à savoir ce que pensent en ce moment les professeurs de philosophie. C'est à eux à le dire. Tout au plus pourrait-on ajouter un seul mot et affirmer, comme *a priori*, que ce qu'ils pensent ils l'ont à leur tour, appris de leurs maîtres : si bien que l'histoire de l'enseignement philosophique dans le secondaire ne serait autre chose que la biographie intellectuelle des maîtres qui se sont succédés à l'École Normale ou à la Sorbonne. Car la nature des choses veut qu'alors même qu'il n'y a plus d'écoles, il y ait encore des maîtres.

Deuxième question.

M. BINET. — Je ne crois pas utile de répondre en ce moment à plusieurs des remarques si intéressantes qui viennent d'être faites, car nous les retrouverons un peu plus tard ; elles devancent l'ordre de cette discussion.

Voici les termes de la deuxième question : *Orientez-vous votre enseignement d'après un système philosophique connu ? Lequel a vos préférences ? Lequel aurait les préférences de vos élèves ?*

Malgré la répugnance de beaucoup de professeurs de philosophie pour les spéculations les plus abstraites de la métaphysique, il était facile de prévoir que leur enseignement, ne serait pas entièrement expurgé de tout système philosophique. On ne voit pas bien ce que serait un enseignement philosophique qu'on limiterait strictement à la méthode expérimentale. Et puis, il ne faut pas oublier que la plupart des professeurs ont reçu une éducation littéraire, qui confère aux idées une primauté sur les faits. Et enfin, la nécessité d'enseigner n'oblige-t-elle pas à coordonner, à systématiser les faits autour de quelques idées principales ? Or, comme le programme actuel n'impose aucun système, il était intéressant de rechercher à quelles idées philosophiques la majorité des philosophes adhère.

Obligé d'être bref, nous ne ferons ici qu'une statistique des doctrines. Tous les systèmes philosophiques peuvent, en gros, se répartir en deux catégories principales, suivant la prépondérance qu'ils accordent à l'idée ou au phénomène sensible.

Voici quelques échantillons de réponses qui rangent leurs auteurs parmi les partisans du premier groupe de systèmes : « J'emprunte au spiritualisme leibnizien la solution des différents problèmes spéculatifs. — Le spiritualisme traditionnel... — D'après le spiritualisme monistique, qui a mes préférences, ainsi que celles de la plupart de mes élèves. — Je suis franchement idéaliste, et mes élèves me suivent visiblement avec plaisir. MAINE DE BIRAN est notre maître préféré. — L'esprit général de mon enseignement est criticiste. — Mon enseignement s'inspire surtout du rationalisme » etc., etc.

Nous nous attendions à ce que le spiritualisme obtint la majorité des suffrages. Un bien petit nombre y est resté fidèle ; à peine six ou sept professeurs. Et encore doit-on ajouter que l'un d'eux enseigne un spiritualisme monistique, qu'un autre, tout en se ralliant au spiritualisme, s'abstient de spéculer

sur l'immortalité de l'âme et les sanctions possibles de la vie éternelle, et qu'un troisième avoue ceci : « Le plus souvent, toutes sortes de nécessités locales nous imposent, surtout dans les collèges, une sorte d'opportunisme philosophique. Nous sommes contraints de pencher ouvertement vers le spiritualisme, alors qu'il vaudrait mieux laisser aux élèves eux-mêmes la possibilité de choisir la doctrine qui aurait leurs préférences. » N'est-ce pas un signe des temps qu'un autre professeur de philosophie, exposant ses idées directrices, nous écrive tout uniment : « Opposé au kantisme, au libre arbitre ; morale de l'intérêt général ; incertitude complète sur la nature de l'âme et de Dieu ». Un autre nous dit non sans emphase : « Un souffle d'athéisme passe sur les jeunes générations ». Nous ne critiquons pas, et n'avons pas à critiquer ; mais ces assertions montrent bien qu'on ne reprochera pas aux modernes un respect servile de la tradition.

Une mention fréquente a été faite des idées de M. BERGSON. « Les idées de M. BERGSON, écrit un correspondant, sont, je crois, celles dont l'influence réelle est le plus marquée. » Il y a même quatre professeurs qui les adoptent sans réserve, et en font l'âme de leur enseignement. « Je m'inspire beaucoup des idées de M. BERGSON ; cet esprit si vivant et si net séduit beaucoup les élèves — du moins ceux qui sont capables de comprendre quelque chose. » D'autres au contraire combattent ces idées, ce qui est aussi une preuve de leurs succès. Un professeur nous apprend que la philosophie de M. BERGSON jette les élèves dans un curieux état d'indécision. J'extrais de sa lettre les passages suivants : « Un certain nombre de jeunes gens sont conquis par le charme du style et l'ingéniosité de la pensée, au point de devenir de fervents disciples. Ils ont généralement un certain dédain pour la science positive. Pour eux, comme pour leur maître, la philosophie commence là où la science s'arrête. La science a un domaine très limité. Elle se borne à dégager du donné ce qui est géométriquement et mécaniquement représentable, substitue au réel une construction abstraite et fictive, qui a un grand intérêt pratique, mais qui n'est, presque à aucun titre, la connaissance du réel. Ils s'en désintéressent. C'est bon pour les industriels, les médecins et les ingénieurs, mais c'est indifférent aux philosophes. Le monde de la conscience échappe tout à fait à la science. Les faits psychologiques doivent être vécus, mais ne peuvent être scientifiquement connus.

« Ils s'efforcent, avec leur maître, de saisir l'insaisissable, estimant pourtant que ce qu'ils ont saisi n'est plus digne d'être retenu, puisqu'il ne saurait être saisi que sous la forme imparfaite de science, dédaigneux d'avance du résultat de leur effort, puisque cette mobilité fugace est dénaturée dès qu'on la fixe... On a beau leur faire remarquer l'immense érudition scientifique de BERGSON. Cette science n'a pour eux, de valeur que si on la dépasse, et ils sont trop impatientes de la dépasser pour s'y arrêter. Si on essaie de les rendre attentifs à quelque recherche psychologique, ils disent d'un air détaché : "Peut-être... oui, sans doute". Tout ce qui est scientifiquement établi se place par là même dans cette région de l'intelligible, qui est l'opposé du réel. J'ai rencontré plusieurs jeunes gens fort intelligents qui se trouvaient dans cet état paradoxal, et qui travaillaient et réfléchissaient beaucoup sans arriver à aucun résultat. »

Une seconde catégorie de professeurs prend une position mixte entre l'expérience et la spéculation. On devine chez eux un souci de mettre les données scientifiques en accord avec les exigences de la raison. Plusieurs membres de ce groupe se recommandent de l'enseignement de M. BOUTROUX. Voici des exemples de leur manière de s'exprimer : « Mes préférences vont au rationalisme classique, fortifié par de continuels appels à l'expérience, et par suite orienté dans le sens du relativisme kantien et du positivisme. — Mes préférences personnelles s'adressent à ce qu'on est convenu d'appeler, je crois, l'évolutionnisme rationaliste. — Je cherche à reconnaître mes idées directrices, et je vois que les unes se rattachent au positivisme, les autres au criticisme », etc., etc. On remarque chez les philosophes de ce groupe à opinions mixtes un peu d'indécision. Quelques-uns ont attendu, semble-t-il, la réception de notre questionnaire, pour faire un examen de conscience, et définir leurs tendances philosophiques. Celles-ci ne sont donc pas très fortes. Il y a là véritablement un état mental nouveau.

De ces professeurs il semble qu'on doive en rapprocher d'autres qui se contentent d'exposer une seule idée générale de philosophie ou de psychologie ; cette idée ne représente pas, à elle seule, un système proprement dit ; c'est plutôt une touche de lumière mise sur un ordre de faits qui paraît plus important que les autres.

« J'adopte simplement, dit un de nos correspondants, la tendance générale à faire de l'activité et de la volonté le fond premier et essentiel de nous-même et des choses. » Beaucoup se réclament d'une philosophie de l'action et du vouloir-vivre.

Une troisième catégorie, fort importante, est composée de ceux que la préoccupation scientifique domine presque exclusivement. Ils vont au positivisme, ou à l'évolutionnisme, ou à l'empirisme.

« Je tiens autant que possible mon enseignement en harmonie avec les progrès de la science, et avec les résultats les plus vraisemblables de la critique ; parmi les systèmes philosophiques, c'est le

positivisme qui, du moins comme doctrine, à mes préférences. — Mon orientation générale est positiviste. — Le système évolutionniste a toutes mes préférences. » Un esprit un peu paradoxal nous écrit : « Je m'oriente d'après un système philosophique inconnu et en voie de formation... » D'autres nous informent qu'ils s'inspirent des faits, des observations, de la science, du mépris pour la métaphysique, et cela leur suffit.

Il reste à compter les voix, et à faire une statistique. C'est une opération bien difficile et un peu arbitraire, car certaines opinions se présentent avec un caractère si mal tranché qu'on ne sait où les placer. Après beaucoup d'essais et de tâtonnements, on arrive au pourcentage suivant.

Systèmes positivistes, évolutionnistes, ou absence de tout système : 37 p. 100 ;

Systèmes mixtes, à la fois subjectifs et objectifs : 25 p. 100 ;

Systèmes principalement subjectifs : 38 p. 100.

A part le matérialisme et le panthéisme, dont les noms ne se rencontrent jamais dans les réponses, toutes les tendances de l'esprit humain sont ici représentées. La balance est égale entre les systèmes objectifs et subjectifs. Mais le seul fait de cette égalité, si on la compare à ce qui se passait il y a quinze ans, donne à penser que le positivisme, ou l'absence de tout système philosophique, représente des tendances qui domineront demain.

Messieurs, je livre à votre critique ces résultats. Je vous demande seulement de bien vouloir porter votre attention sur les points suivants :

J'ai la pleine conscience que la classification que j'ai essayée des systèmes philosophiques est tout à fait grossière, et je ne songe même pas à la défendre. Il est évident, par exemple, que l'on n'a pas le droit de considérer le positivisme comme l'équivalent d'une absence de tout système métaphysique. Ce que je voudrais vous demander, c'est de me suggérer un autre principe de classification. Petit-être trouverez-vous qu'il faudrait mieux disposer autrement les groupes ; peut-être faudrait-il mettre l'accent surtout sur tel système philosophique, dont la fortune ou le discrédit sont plus caractéristiques que l'évolution de l'ensemble des autres systèmes.

Ma seconde question s'adresse spécialement à notre savant collègue M. BERGSON, que nous avons la bonne fortune de compter aujourd'hui parmi nous. Il a vu quelle influence sa philosophie exerce sur l'enseignement secondaire. Il a vu aussi les doutes, les hésitations de certains maîtres, qui avouent très franchement qu'ils ne sont pas encore parvenus à trouver la formule d'adaptation de ses idées à l'état d'intelligence de leurs élèves. Il nous semble bien que M. BERGSON doit être intéressé par le renseignement si curieux et si sincère que nos correspondants lui apportent. Nous serions heureux de connaître d'abord, si ce n'est pas indiscret, son impression de séance. Nous souhaitons aussi qu'après réflexion il puisse trouver les indications et les conseils qui aplaniront les difficultés que rencontre parfois la propagation de ses idées.

M. BERGSON. — J'avoue ne rien comprendre à certaines observations dont M. BINET vient de donner lecture. M. BINET paraît désirer que je m'explique sur les questions qu'elles soulèvent. C'est de lui, ou de ses correspondants, que je réclame cette explication. Dans les théories qu'ils m'attribuent je ne reconnais rien de moi, rien que j'aie jamais pensé, enseigné, écrit.

Il y est question d'une condamnation de la science, de je ne sais quelle subordination de la science à la métaphysique. Où, quand, sous quelle forme ai-je dit quelque chose de tout cela ? Qu'on me montre, dans ce que j'ai écrit, une ligne, un mot, qui puisse s'interpréter de cette manière !

Sortons des généralités. Parlons, si vous voulez, des sciences, et non pas de la science. Il y a des sciences mathématiques, des sciences physiques, des sciences biologiques, etc. Qu'ai-je dit des mathématiques ? Que, si grande qu'y soit la part de l'imagination créatrice, elles ne perdent jamais de vue l'espace et la matière, que la matière et l'espace sont d'ailleurs des réalités, que la matière est « lestée de géométrie », que les mathématiques, par conséquent, ne sont point du tout un jeu, mais une véritable prise de contact avec l'absolu. J'attribue, d'autre part, la même valeur absolue aux sciences physiques. En fait, elles énoncent des lois dont la forme eût été différente si l'on eût choisi d'autres variables, d'autres unités de mesure, et surtout si les problèmes s'étaient posés, chronologiquement, dans un ordre différent. Mais tout cela tient à ce que nous sommes obligés de fragmenter la nature et d'examiner un à un les problèmes qu'elle nous pose. En droit, la physique atteint l'absolu, et elle se rapproche de plus en plus, à mesure qu'elle avance, de cette limite idéale. Je voudrais savoir s'il existe, parmi les conceptions modernes de la science, une théorie qui mette plus haut la science positive. La plupart nous donnent la science entière pour relative à l'intelligence humaine. J'estime au contraire que c'est la réalité en soi, la réalité absolue, que les sciences mathématiques et physiques tendent à nous révéler. La science ne commence à devenir relative, ou plutôt symbolique, que lorsqu'elle aborde par le côté physico-chimique les problèmes de la vie

et de la conscience. Mais, ici encore, elle conserve toute sa légitimité. Elle a seulement besoin d'être complétée alors par une étude d'un autre genre, qui est la métaphysique. Bref, toutes mes recherches n'ont eu d'autre objet que d'amener un rapprochement entre la métaphysique et la science et de consolider l'une par l'autre sans rien sacrifier d'aucune des deux, après les avoir d'ailleurs nettement distinguées l'une de l'autre.

M. BRUNSCHVICG. — Il serait téméraire de rien dire sur les résultats que nous a communiqués M. BINET. Nous sommes en effet en Présence d'une simple classification de formules.

Quand on a lu un livre, un article, on peut chercher un ternie qui réponde aux théories, aux idées exprimées. Mais comment trouver une formule pour classer des formules ?

Je voudrais maintenant attirer l'attention de M. BINET sur une question qui n'est pas dans son questionnaire ; n'avez-vous pas été frappé de l'importance que le baccalauréat joue dans toutes ces réponses ? N'y aurait-il pas eu lieu d'interroger vos correspondants sur leurs opinions au sujet du baccalauréat ?

M. BINET. — Ils s'en plaignent sans cesse et c'est en sourdine un gémissement continué contre le baccalauréat qui traverse toutes les réponses.

M. BRUNSCHVICG. — Il aurait été intéressant alors de leur demander ce qu'ils pensent, ou d'une réforme, ou de la suppression du baccalauréat.

M. BINET. — Sans doute, mais cela vient trop tard — l'enquête est terminée.

Troisième question.

M. BINET. — La troisième question était ainsi conçue : « *Dans quelle mesure les recherches scientifiques, les idées morales du temps présent, exercent-elles une influence sur votre enseignement ?* »

On pourrait presque aller jusqu'à dire qu'il n'existe pas, dans un questionnaire, de question si mal posée qui ne serve à quelque chose. Ce n'est pas une raison pour abuser des questions mal posées. Mais c'est une consolation, lorsqu'on s'est aperçu qu'on n'a pas visé juste l'idée qu'on voulait atteindre. La troisième question mérite toutes sortes de critiques ; elle est vague, elle est trop générale, elle est banale, m'a-t-on fait remarquer. Elle a surtout le tort de dicter la réponse. Elle revient à demander naïvement aux professeurs de philosophie : quel est celui d'entre vous qui fait mal sa classe ? Car c'est véritablement un devoir de rester en contact avec son temps. Aucun maître n'aurait le courage de s'accuser d'indifférence ou de routine. Mais ce qu'il est intéressant de remarquer, ce sont quelques demi-aveux que nous lisons entre les lignes. Il semble que, surpris par l'évolution nettement scientifique que prend leur enseignement, plusieurs professeurs sentent le dommage d'une préparation insuffisante. En effet, ils se plaignent qu'eux-mêmes ont trop peu de loisirs pour étudier les idées et les découvertes contemporaines autrement que par la lecture hâtive des journaux. Quelques-uns font remarquer que les bibliothèques de leurs lycées et collèges sont dépourvues d'ouvrages essentiels ; d'autres réclament, au risque de faire sourire, des manuels très bien faits, et très savants, qui allégeraient un peu, pour les modestes professeurs de collège, le travail de préparation du cours. D'autres ont le courage d'avouer qu'ils n'ont pas la préparation nécessaire pour s'assimiler les découvertes scientifiques contemporaines. « Je parlerai à mes élèves des questions de la matière et de la vie, quand je me serai mis au courant. — J'ai négligé jusqu'ici telle branche de recherche ; je vais me documenter au plus tôt. — Je voudrais que l'enseignement de la philosophie devînt de plus en plus scientifique, et que la compétence des professeurs s'étendît dans ce sens. » - Ces vœux sont encore exprimés sous une forme enveloppée. Voici qui est plus explicite : « Autant qu'il m'est possible dans un petit collège de province, où il est difficile de se tenir au courant des idées nouvelles. Cependant, je fais lire aux élèves les ouvrages récents que je puis me procurer. J'expose les idées nouvelles dans la mesure où je les connais. » Terminons par cet aveu, si gros de conséquences que l'auteur m'a demandé de lui conserver le secret : « Qui osera vous répondre franchement qu'il n'est pas tout à fait au courant ? Cela arrive, surtout en province. »

J'ai été, je l'avoue, tellement surpris par ces confidences que lorsque nous avons rédigé, M. LÉON et moi, un résumé du questionnaire, spécial pour cette séance, j'ai cru indispensable d'y introduire une question nouvelle sur la préparation scientifique des maîtres. J'ai reçu divers documents, que je ne puis pas vous lire intégralement. Mais il est essentiel que je vous donne des échantillons des opinions principales qui ont été exprimées.

« Je ne crois pas qu'il y ait intérêt, pour l'avenir de l'enseignement philosophique en France, à rendre obligatoire pour tous les professeurs une préparation scientifique plus sérieuse que celle (peu sérieuse, je l'avoue) qui est actuellement exigée pour l'agrégation de philosophie... Je conviens qu'il est

déplorable d'avoir laissé se creuser, au cours du dernier siècle, entre la philosophie et la science ce fossé malencontreux que ne connaissent ni les Descartes, ni les Leibnitz, ni les Kant. Mais suffira-t-il, pour le combler, d'un règlement, et ne vaudrait-il pas mieux compter sur l'initiative et l'exemple de savants devenus *volontairement* philosophes, ou de philosophes redevenus *volontairement* des savants ?... Et que faut-il entendre au juste par préparation scientifique ? En prononçant ce mot, on pense d'habitude aux mathématiques et à la physique, parfois à la biologie ; mais n'est-il que ces sciences qui soient utiles au professeur de philosophie, et ne devrait-on pas, en bonne logique, exiger de lui au même titre exactement une culture historique, une culture linguistique, une culture juridique, une culture sociologique ? Car il n'est pas une seule de ces cultures qu'on ait le droit de sacrifier aux autres... Il me semble bien qu'en tout ceci on confonde trop volontiers deux personnages pourtant bien distincts, le professeur de philosophie et le philosophe. Qu'il soit en effet indispensable au philosophe d'avoir, au préalable, fait le tour complet de la science dont les données l'intéressent, personne ne le niera... Le professeur, lui, devant tout enseigner, n'a pas le droit de choisir... Je crois fermement qu'il convient de conserver à la classe de philosophie cette allure si libre, si débarrassée de lourdeur scientifique, qui en a fait jusqu'ici le succès, et n'a peut-être pas été sans contribuer beaucoup au développement des qualités les plus charmantes de l'esprit français. »

L'auteur plaide avec esprit les droits de l'ignorance ; et nous pourrions nous laisser impressionner par ses vues si nous abordions cette discussion sans connaître les besoins réels du personnel enseignant. C'est peut-être l'avantage de cette séance que l'échange des opinions se fait après une enquête qui nous met en contact avec la réalité. Nous savons maintenant que plusieurs professeurs se plaignent d'être insuffisamment instruits. Il y a là un fait dont on est obligé de tenir compte.

Un autre correspondant nous écrit « Il est évident que nos professeurs de philosophie ne sont que des demi-savants. Mais craignons, en augmentant leur culture scientifique, d'en faire des demi-philosophes, ce qui serait beaucoup plus grave. » Il nous semble que ce correspondant commet une méprise. Nous ne songeons pas à donner aux philosophes les connaissances encyclopédiques, mais cet esprit scientifique qu'on acquiert en se familiarisant avec un petit coin de la science.

Un autre correspondant écrit : « Vous me demandez si la préparation scientifique de la majorité des professeurs de philosophie est suffisante. En un certain sens, elle sera toujours insuffisante, car j'estime qu'il faudrait être un esprit à la fois encyclopédique et précis, possédant à la fois des connaissances spéciales très diverses et une puissance de synthèse très développée pour être un parfait philosophe. Mais c'est là un idéal utopique, bon seulement pour définir une tendance nécessaire, une méthode à suivre.

« Pour en revenir au réel, je crois qu'il y a et qu'il y aura un progrès de plus en plus sensible dans ce sens. Je souhaiterais pour mon compte voir se multiplier des candidats philosophes qui se présentent à l'école normale avec une composition scientifique (il y en a déjà eu quelques-unes), non que je méprise les purs littéraires, mais cela amènerait peut-être une variété intéressante de professeurs de philosophie. Je vous rappelle en outre que le baccalauréat ès sciences, preuve bien insuffisante de culture scientifique, qui est exigée à l'agrégation de philosophie, peut y être remplacée par un diplôme d'études supérieures de sciences. Maintenant, vous mettez à part les agrégés et les normaliens, et vous me demandez : "le reste, la majorité" ? Que voulez-vous ! Il y aura toujours des lacunes dans la préparation de la masse, non pas seulement dans sa préparation scientifique, mais dans toute sa préparation. Il faudrait aussi dire que la préparation philosophique manque beaucoup à nombre de professeurs de sciences, même dans des situations universitaires élevées ; et que peut-être l'enseignement des sciences ne porte pas tout le profit désirable, parce qu'il n'est pas toujours donné avec un souci suffisant des idées générales, des problèmes, des liens existant entre les différentes régions du savoir. »

Je ne puis que m'associer à ces opinions si sages et si bien équilibrées. Elles émanent certainement d'un maître auquel l'expérience a beaucoup appris. Je lui ferai seulement remarquer qu'il compte presque exclusivement sur l'esprit d'initiative de l'élite. Mais est-ce à l'élite qu'on doit songer, lorsqu'on fait une réforme ? J'ai eu, moi aussi, la chance de rencontrer parmi mes élèves des natures d'élite. A ceux-là, je n'avais rien à apprendre ; ils devinaient. Mais si l'on devait se régler sur eux pour la direction intellectuelle à donner aux jeunes gens, on ferait une grosse erreur de pédagogie. La pédagogie, comme les lois, s'adresse uniquement à la moyenne. C'est l'homme moyen qui doit nous préoccuper, d'abord et surtout parce qu'il représente le nombre. Or, le professeur moyen de philosophie, si je puis ainsi m'exprimer, s'aperçoit de lui-même qu'il est resté trop étranger aux sciences. J'ajoute ceci : objecter que les scientifiques sont dépourvus souvent de préparation philosophique ce n'est pas trouver un remède au mal que nous déplorons, c'est plutôt signaler qu'au lieu d'un mal, il en existe deux.

Voici un nouveau document, précis comme un procès-verbal :

« Mon cher Collègue... Je viens de faire pendant trois ans les examens de Saint-Cyr, et j'ai pu me rendre compte de la manière dont la philosophie est enseignée dans les classes de sciences. J'ai relevé un certain nombre d'erreurs, qui ne sont pas imputables aux candidats, mais bien aux professeurs, car 1° elles sont presque universelles, et présentent bien le caractère d'une tradition ; 2° les élèves ne les auraient jamais inventées d'eux-mêmes. Il ressort de là que la préparation scientifique des professeurs de philosophie est tout à fait insuffisante. »

Ce correspondant a consigné ses observations dans un manuscrit qu'il a bien voulu m'envoyer, mais que je n'ai pas encore eu le temps de lire.

Pour terminer, je vous demande la permission de vous faire connaître une dernière appréciation : elle est un peu montée de ton. Mais nous tenons audience. Nous ne devons refuser la parole à personne.

« L'enseignement classique reste, en beaucoup de cas, un mélange hybride de philosophie littéraire et de philosophie scientifique, de considérations spéculatives et de faits positifs... Ce défaut d'homogénéité formelle entraîne de sérieuses conséquences. Les élèves risquent et de subir les théories les plus aventureuses, au même titre que les données les plus positives, et réciproquement de recevoir des faits déterminés par les méthodes expérimentales, comme des idées toutes faites (sans entrer le moins du monde dans le vrai sens des recherches positives et de leurs résultats). Finalement, parfois les thèses spéculatives du cours, profitant indûment du voisinage des données scientifiques, sont passivement acceptées comme des constatations expérimentales ; et inversement, les faits positifs, se prévalant abusivement du caractère des constructions doctrinales où ils paraissent entrer comme matériaux, sont pris pour des éléments de vérité absolue, pour des explications idéales ou ontologiques. De part et d'autre la valeur réelle et l'intérêt pédagogique de connaissance ainsi hybridées se trouvent perverties. »

Malgré un pessimisme outré, notre correspondant a exprimé une idée juste, que je traduirais autrement en disant qu'aujourd'hui, l'enseignement de la philosophie tend à prendre une allure scientifique, et que cependant, par une contradiction évidente, les maîtres qui le distribuent ont reçu presque exclusivement une culture littéraire.

M. TANNERY. — J'ai l'esprit tourmenté par la question suivante : il semble que les professeurs de philosophie intéressent beaucoup leurs élèves aux sciences, mais que les professeurs de science n'y arrivent pas. Il résulterait de l'enquête que les philosophes intéressent aux sciences, parce qu'ils les ignorent, et puisque d'autre part les savants n'y arrivent pas, il vaut mieux peut-être que les philosophes continuent à ignorer les sciences.

Ce que je dis est la façon sceptique d'envisager ces questions : mais j'y réfléchis depuis bien longtemps et je n'ai jamais trouvé de réponse.

M. BOREL. — Ce qui m'a frappé dans les résultats que vient de nous indiquer M. BINET, c'est ce qu'il dit de l'insuffisance philosophique des professeurs de science (car je n'ai pas à parler de l'insuffisance scientifique des professeurs de philosophie). Je crois qu'il y aurait beaucoup à faire à ce sujet.

Pour établir le contact entre philosophes et scientifiques, il serait utile d'accomplir vraiment au point de vue intellectuel ce qu'on a réalisé il y a quelques années au point de vue administratif : créer des Universités ; mais il est autrement difficile de réformer l'esprit des hommes que de réformer les institutions. Il n'y a pas véritablement fusion intellectuelle entre les diverses Facultés ; beaucoup d'étudiants d'une Faculté suivent dans une autre quelques cours accessoires ; très peu font des études réellement sérieuses dans deux Facultés à la fois. Ce que l'on pourrait peut-être tenter pour améliorer cette situation (car on ne peut que faire des réformes administratives, et laisser ensuite les individus réagir), ce serait de créer des examens communs ; la licence ès sciences s'obtient maintenant par trois certificats d'études supérieures, au choix du candidat, mais passés *devant une faculté des sciences* ; c'est cette restriction qui pourrait être levée ; et si le titre nouveau ainsi défini conférait des avantages, il serait recherché, et une catégorie d'étudiants communs se créerait peu à peu.

M. DROUIN. — Je crois que dans l'enseignement scientifique à donner aux philosophes — l'enseignement mathématique devrait dominer. — Pour les autres sciences, si les professeurs de Philosophie sont curieux, s'ils ont quelques loisirs, ils peuvent assez facilement se renseigner, en étant sûrs de bien comprendre.

Mais celui qui n'a pas reçu, étant jeune, l'éducation mathématique, ne pourra guère l'acquérir de lui-même, fût-ce au prix de grands efforts — il ne comprendra ni la physique mathématique, ni tous les côtés mathématiques des autres sciences (astronomie). Restera la Biologie et aussi la Psychologie expérimentale. — Pour tout le reste, ses renseignements seront inexacts ou superficiels.

M. LALANDE. — Certes, je sais fort bien qu'on a beaucoup de peine à apprendre tardivement les Mathématiques. Mais il ne faut pas s'arrêter à cette seule considération. Il en est une autre beaucoup plus

grave, qui ne me permet pas de conclure comme M. DROUIN. Faire des mathématiques la base de la culture scientifique, pour les futurs philosophes, serait les préparer à ne pas comprendre l'esprit de la science, qui est essentiellement le sentiment d'une réalité qui ne s'invente pas. C'est déjà l'abus de l'esprit, sinon de la culture mathématique, qui a poussé les philosophes aux excès de construction conceptuelle où ils se sont stérilisés. La vraie science est celle de Darwin étudiant les moineaux d'Amérique, ou celle de Pasteur à son microscope. Développer l'éducation mathématique des philosophes, et laisser au second plan le laboratoire, ce ne serait donc que renforcer d'ici à quelques années, les défauts dont souffre déjà l'enseignement philosophique français.

M. DROUIN. — Je voulais seulement indiquer quel était à mon sens l'obstacle le plus gros que le philosophe rencontre, dans son éducation scientifique. — Je ne dis pas que les Mathématiques devraient être la base de cette éducation ; je dis qu'il y a là un instrument qui nous manque beaucoup.

M. BEAULAVON. — La question qui est ici en jeu, est extrêmement intéressante pour nous. — M. GOBLOT a souvent développé cette thèse, que nous enseignons aux élèves de Mathématiques, sous le nom de philosophie scientifique, des notions absolument fausses Et beaucoup de professeurs de sciences ne cachent pas leur dédain. — Cependant nous essayons de notre mieux de renouveler cet enseignement, d'y parler des problèmes et des méthodes d'aujourd'hui. En fait, cela intéresse les élèves, et nous avons, nous, le sentiment de faire de bonne et utile besogne. — Est-ce donc une illusion ? J'aimerais à être enfin fixé. Faisons-nous fausse route, oui ou non ? Une discussion précise sur ce point serait sans doute très utile.

M. René BERTHELOT. — Sur la préparation scientifique des philosophes, il y aurait beaucoup à dire ; elle est évidemment très insuffisante, mais la faute en est avant tout aux méthodes de l'enseignement scientifique dans les lycées. Le plus souvent cet enseignement est presque exclusivement verbal et s'adresse bien moins à l'esprit d'observation et à la réflexion qu'à la mémoire des mots ; les procédés par lesquels on enseigne dans les lycées la physique, la chimie, les mathématiques, l'histoire naturelle ressemblent beaucoup à ceux par lesquels les jésuites, il y a deux siècles, enseignèrent la grammaire latine. Aussi cet enseignement ennuie-t-il d'habitude les élèves, même les plus travailleurs, et, comme le disait M. TANNERY, il leur donne le dégoût des sciences ; ceux qui n'en ont pas besoin dans leur profession oublient presque aussitôt le peu qu'ils en ont pu apprendre. Il résulte de là que si les philosophes veulent avoir une culture scientifique, ils sont obligés de se la donner plus tard eux-mêmes. Je ne crois pas que le remède à cette situation soit de réformer la préparation professionnelle des philosophes dans les universités ; ce qu'il faudrait réformer, c'est l'enseignement des sciences dans les lycées ; les philosophes, comme les autres élèves qui auraient reçu cet enseignement posséderaient alors une base sur laquelle ceux d'entre eux qui en auraient le temps et le goût pourraient continuer à bâtir. Je ne parle pas seulement d'après des souvenirs personnels, datant d'une vingtaine d'années, mais d'après des renseignements tout à fait récents : il est plus difficile de modifier effectivement une méthode d'enseignement que de changer un programme.

M. DARLU. — Vous savez que l'enseignement scientifique a été entièrement réformé en 1902, en même temps que les autres enseignements.

Si donc toutes ces assertions se réfèrent à l'enseignement tel qu'il était donné avant 1902, elles ne prouvent rien, elles n'ont aucune valeur. Il faudrait apporter des preuves précises de ce qu'on avance. Vous parlez des classes élémentaires, 9^e, 8^e, 7^e, les enfants ont alors six, sept ou huit ans. Nous pouvons laisser cela de côté, il ne s'agit pas, je pense, à cet âge d'apprendre de la science aux futurs philosophes. Il ne faut envisager que les classes de seconde, de première, et de mathématiques : qu'on apporte des critiques précises au sujet de l'enseignement scientifique donné depuis 1902 dans ces classes, et nous pourrions discuter.

L'enseignement de la Physique en particulier a été complètement transformé depuis 1902.

Quant à la préparation scientifique générale des philosophes, la question ne peut même plus être posée. — Il n'y a plus guère personne, qui puisse embrasser de nos jours le cycle des Sciences.

Il ne faut parler que d'une préparation partielle ; tel philosophe s'appuyant sur les Mathématiques, tel autre sur la Biologie ou la Physique, tel autre sur les Sciences sociales.

C'est ce qu'on a fait ; on exige pour l'Agrégation, soit un certificat du P. C. N. ; soit le baccalauréat de mathématiques. Et j'avais exprimé le vœu qu'un diplôme de la faculté de droit pût remplacer les certificats scientifiques. Car ce qui importe, c'est que l'étudiant en philosophie ait appris, avant l'Agrégation, soit un peu de mathématiques, soit un peu de physique (dans les laboratoires du P. C. N.), soit un peu de Sociologie.

M. BERTHELOT nous parlait du mauvais enseignement des Sciences. S'agit-il de l'enseignement donné dans les sections A ou C ?

M. BERTHELOT. — Je n'en sais rien³.

M. BRUNSCHVIG. — Il s'agit de la Section A.

M. DARLU. — Il faudrait être fixé. Quoi qu'il en soit, ce sont là des questions techniques, pour lesquelles des discussions spéciales seraient nécessaires. Nous ne pouvons ici que les effleurer.

³ Sur la question technique soulevée par M. DARLU, j'ai fait, depuis la séance, une petite enquête auprès de jeunes gens et d'enfants appartenant à plusieurs lycées de Paris. Cette enquête (qui aurait naturellement besoin d'être complétée) m'a montré, dans les cas pour lesquels j'ai eu des renseignements : 1° qu'on enseigne les sciences par les mêmes méthodes dans les sections A, B, C et D ; 2° que ces méthodes n'ont guère varié depuis vingt ans.