

---

---

## COURNOT ET L'ENSEIGNEMENT

---

Il ne faut pas chercher à relier d'un lien étroit les idées de Cournot sur les sciences, sur l'histoire ou sur la société et ses vues sur l'enseignement, encore bien moins à faire dériver celles-ci de celles-là. Sa pensée souple et diverse supporterait moins que toute autre une telle systématisation. Sans doute il existe entre sa philosophie sociale et sa pédagogie d'inévitables ressemblances. Il ne se pouvait pas qu'appliquant à des faits d'ordre et de nature assez voisins le même instrument de recherche et d'analyse, c'est-à-dire une intelligence constituée suivant certains modes habituels, il n'aboutit pas à des démarches analogues et à des résultats souvent concordants. Les différences cependant l'emportent sur les ressemblances. C'est que Cournot, s'il est un logicien qui aime définir, distinguer, classer, est aussi, est peut-être surtout un observateur passionné de la réalité, qui se soumet tout entier à l'objet de son étude et se préoccupe d'abord d'en saisir tous les aspects, d'en pénétrer la constitution intime et la physionomie complexe. Les vues de Cournot sur l'éducation veulent donc être exposées, non comme la partie d'un tout, non pas même comme l'application à un certain ordre de faits d'une méthode générale, mais bien comme un ensemble qui se suffit à lui-même.

### I

Ce qui frappe d'abord le lecteur des *Institutions d'Instruction publique en France*, c'est l'abondance et l'ingéniosité des vues de détail. Abondance, car il n'est presque aucune question touchant de près ou de loin à l'instruction, enseignement primaire, primaire supérieur, professionnel, secondaire, supérieur, régime des examens et concours, internats, recrutement des maîtres, administration de l'instruction publique, garanties du corps enseignant, choix des livres, etc., que Cournot n'ait abordée, tantôt l'effleurant en

quelques indications rapides, tantôt la traitant à fond. L'impression que produit d'abord son livre est celle d'un ensemble touffu, mais non pas confus, d'observations et de remarques, dont chacune vaut en elle-même, et derrière lesquelles on a quelque peine à discerner les grandes lignes : les arbres cachent la forêt. Ingéniosité, disions-nous d'autre part; car il n'est presque aucune de ces remarques et de ces vues qui ne soit pénétrante et qui ne frappe à la fois par sa justesse et son originalité. Si fines et vigoureuses sont les analyses, si précises et profondes les définitions, qu'après plus de quarante ans écoulés (les *Institutions d'Instruction publique en France* sont de 1864), et malgré toutes les modifications et bouleversements qu'a subis depuis un demi-siècle notre régime scolaire, beaucoup d'entre elles demeurent encore aujourd'hui les plus propres à caractériser l'état de choses actuel. Des exemples sont ici nécessaires; ils feront saisir sur le vif les qualités du logicien observateur qu'est Cournot.

C'est l'enseignement secondaire que Cournot a le plus soigneusement observé. Il s'est attaché d'abord à le bien définir, ou plutôt à le distinguer. Entre l'enseignement primaire, dont le caractère est « de se prêter à une transmission quasi-mécanique », et l'enseignement supérieur, qui s'adresse à des hommes et à « des catégories d'étudiants qui ont en vue une profession ou une carrière déterminée », l'enseignement secondaire consiste en un « système d'études libérales, considérées comme nécessaires à tous les esprits cultivés, et comme l'introduction commune aux diverses professions studieuses, par opposition aux professions manuelles, qui exigent un apprentissage plutôt que des études proprement dites<sup>1</sup> ». Son caractère essentiel est donc d'être « une sorte de gymnastique intellectuelle », son objet, « de former les âmes et de discipliner les esprits », et sa vertu réside « bien moins dans les connaissances qu'il inculque d'une manière durable, que dans le tour qu'il donne à l'esprit et dans les habitudes latentes qu'il lui fait prendre<sup>2</sup> ». Jusque-là, rien de particulièrement curieux; c'est la définition en quelque sorte classique de l'enseignement secondaire. Mais voici que, de cette peu originale définition, Cournot tire, par voie de conséquence, une remarque bien frappante et de grande portée. Puisque le propre de l'enseignement secondaire est de donner une culture générale de l'esprit, il ne faut donc pas, dit-il, le définir par

1. *Des Institutions d'Instruction publique en France*, p. 40.

2. *Ibid.*, p. 137.

les matières qu'il enseigne ni lier son sort à celui d'un plan d'études canonique, par exemple à celui des études gréco-latines. Les matières de l'enseignement secondaire sont déterminées, pour chaque époque, par les institutions, les lois et les mœurs. Les Grecs et les Romains, qui « n'avaient pas de langues mortes à enseigner à leur jeunesse », ont eu cependant un enseignement classique, dont la rhétorique fournissait la matière. Les Chinois ont un système d'instruction classique fondé sur l'interprétation et le commentaire des *King* ou livres sacrés. On peut donc concevoir un enseignement secondaire classique qui ne serait pas gréco-latin, mais par exemple scientifique, ou encore fondé sur l'étude d'une langue vivante; à la condition, bien entendu, que cet enseignement scientifique ne verse pas dans la spécialisation utilitaire, mais reste général et « formel » — entendez, formateur de l'esprit — et que l'enseignement de cette langue vivante soit éducatif et non pas davantage pratique, qu'il ne prétende pas « mettre l'écolier en mesure de parler la langue au sortir du collège ». Cette distinction entre la matière et l'esprit de l'enseignement secondaire, la matière n'ayant qu'une valeur relative et transitoire, l'esprit constituant au contraire l'élément essentiel et caractéristique, il nous a fallu quarante ans pour en comprendre la valeur. Cournot cependant avait exposé déjà cette vue, lorsqu'en 1865 (date de la création de l'enseignement spécial), la question de l'enseignement secondaire s'enferma, pour n'en sortir de longtemps, dans le cercle étroit d'une querelle sur les matières d'enseignement, les *classiques* tenant pour les langues anciennes, les *modernes* pour les langues vivantes. C'est la réforme récente de 1902 qui a, pour la première fois, consacré officiellement le principe, mis en lumière par Cournot, de la légitimité d'un enseignement classique français et scientifique. Encore a-t-elle, dans l'établissement des divers types d'enseignement secondaire, trop souvent versé dans la spécialisation pratique et utilitaire. Il est permis de croire que les défauts les plus criants de cette réforme, et qui éclatent dès maintenant à tous les yeux, eussent été évités, si l'on s'était tenu à la définition si juste et à la distinction si féconde que Cournot avait exposées<sup>1</sup>.

Même pénétration d'analyse dans les remarques que suggèrent à Cournot le régime des examens et concours et leur influence sur les études. Le baccalauréat et les concours d'admission aux grandes

1. Pour de plus amples développements sur ce point, voir notre article *l'École et la Vie*, dans la *Revue politique et parlementaire*, du 10 juin 1904, p. 581-583.

Écoles de l'État n'avaient pas encore, en 1864, développé toutes leurs conséquences néfastes, et n'étaient pas devenus ces malfaiteurs, suivant le mot de M. Lavis, ces Minotaures, comme les appelle M. Berthelot, « qui dévorent chaque année le meilleur de la jeunesse des lycées ». Cournot cependant, un demi-siècle à l'avance, par la seule analyse des vagues symptômes qu'il pouvait observer, a su prévoir la gravité et décrire la marche de cette « maladie des examens ». Par sa nature même, remarque-t-il, « un examen est nécessairement fort superficiel, sans quoi le temps et la patience des examinateurs, les forces et la mémoire de l'examiné n'y suffiraient pas ». Aussi, lorsqu'il ne s'agit que de constater les résultats palpables et, pour ainsi dire, bruts d'une instruction usuelle et pratique, l'examen peut fournir un instrument de mesure suffisamment exact; mais s'il s'agit d'évaluer le degré de culture, c'est-à-dire cet ensemble de qualités variées et subtiles qui ne se développent que par un contact prolongé avec les grandes disciplines de l'esprit, alors un examen rapide, consistant en deux ou trois compositions écrites de quelques heures et des interrogations de quelques minutes, ne peut plus fournir de critère, même très approximatif. Tel est cependant le genre d'évaluation que l'on demande au baccalauréat et aux concours d'entrée aux grandes Écoles. Que va-t-il donc se passer? C'est ici que l'analyse de Cournot devient prophétique. La part du hasard étant très grande dans des examens de cette nature, il faudra que « l'examineur, tout en ayant l'air de demander beaucoup, se contente effectivement de très peu ». Alors vont intervenir des « observateurs », qui « se rendent compte et qui rendent compte aux candidats de ce dont chaque examinateur a l'habitude de se contenter, des questions qu'il affectionne, des réponses qui le disposent favorablement », etc. Les études, au lieu de se développer librement, dans le seul dessein de former les esprits, vont se transformer en une préparation mécanique au genre d'épreuves et de questions préférées des jurys. Les parents, peu aptes à apprécier la valeur d'une culture générale et désintéressée, demanderont aux professeurs, non de faire faire de bonnes études à leurs enfants, mais de les faire recevoir au baccalauréat et aux Écoles spéciales. Les succès dans les examens prouvant seuls, aux yeux du public, la valeur de l'enseignement, deviendront l'unique préoccupation des chefs d'établissement. Pour ménager à leurs enfants de plus nombreuses chances de réussite, les parents « avanceront l'époque où le jeune candidat

sera sevré des études communes et soumis à une préparation spéciale, sans considérer s'ils ne nuisent point, par cette *sélection* précoce, non seulement à l'éducation générale du candidat, mais même à des facultés spéciales dont l'heure de développement n'est pas encore venue ». Et ainsi l'enseignement tout entier, sous l'influence délétère des examens, perdra ce qu'il a « d'élevé et de fortifiant », pour dégénérer en une préparation hâtive, en un bourrage artificiel où « les établissements soumis à la direction la plus consciencieuse ou les plus contenus par une surveillance officielle » ne sont pas ceux qui réussiront le mieux. Ne voilà-t-il pas, en quelques traits saisissants, la description d'une maladie aujourd'hui en pleine effervescence, et qu'aucun des remèdes tentés n'est encore parvenu à enrayer ?

Que d'autres remarques, plus brèves, mais non moins frappantes, dont les professeurs pourraient tirer profit ! Citons-en quelques-unes, qui se passent de commentaire. Sur l'enseignement des sciences physiques : le professeur ne doit pas s'appesantir « sur la description des appareils de précision et sur toutes les précautions à prendre dans l'expérience, comme si l'on se proposait de former des expérimentateurs ;... au fond, et pour la généralité des élèves, qui ne sont appelés ni à faire de la science pure, ni à en suivre les applications dans l'industrie, *l'enseignement des théories fondamentales de la physique et de la chimie est précieux, surtout comme échantillon du développement de quelques-unes des facultés logiques de l'esprit, pour montrer comment une théorie se construit à l'aide d'une bonne direction donnée à l'esprit d'observation et d'expérience* ». — Sur l'enseignement des sciences naturelles : cet enseignement ne doit pas être donné suivant une méthode trop pratique et réaliste ; « les collections de plantes, d'insectes, de coquillages, de fossiles, de minéraux peuvent agréablement remplir les récréations d'un pensionnat » ; mais le but essentiel de l'enseignement des sciences naturelles doit être « *la définition des fonctions, la description des organes, en tant seulement que l'une et l'autre sont nécessaires pour comprendre les classifications et pour acquérir cette grande idée des rapports naturels des êtres* ».

Sur le problème de la liberté d'enseignement, glanons quelques heureuses indications. Voici ce que Cournot pensait de l'argument de la « concurrence », produit déjà et si souvent depuis reproduit par les défenseurs de la liberté d'enseignement. « L'enseignement

secondaire, avec le nombreux personnel qu'il exige et la capacité qu'il requiert, ne peut devenir l'objet d'une industrie profitable, ne peut même, comme on dit, faire ses frais... La nature des choses le place donc... en dehors des conditions économiques qui régissent la véritable production industrielle. » Aussi bien, la concurrence, en matière d'instruction, a-t-elle pour résultat le plus certain de « dénaturer l'enseignement, en substituant partout la préparation à l'éducation, l'utilité passagère et prochaine à l'avantage plus durable et plus éloigné ». — Cournot ne se laisse pas davantage séduire par l'argument, si souvent soutenu, encore de nos jours, qui consiste à présenter la liberté d'enseignement comme une des libertés essentielles proclamées par la Révolution française. « On voit, dit-il, notre grande Révolution, à ses débuts, inscrire sur son drapeau le nom de la liberté avant tout autre, et récrire à plusieurs reprises, avec un enthousiasme nouveau, ce nom souvent effacé, selon le cours changeant des événements. Or, si les institutions d'instruction publique traduisent à cet égard les symptômes de la politique, elles les traduisent en quelque sorte à l'envers. Dans la grande époque révolutionnaire, quand nous voulons être, d'abord des Franklins, puis des Brutus, il n'est pas sérieusement question du principe de la liberté d'enseignement. » Ce principe n'est invoqué que plus tard, par l'opposition, et « cette revendication de la liberté n'est point faite au nom des idées du siècle, en vue d'un progrès attendu, mais dans un esprit de retour vers le passé et d'opposition au mouvement révolutionnaire ».

Sur bien d'autres points, par exemple sur le rôle et la nature de la préparation professionnelle des professeurs et instituteurs, sur la nomination des instituteurs par les préfets, sur l'enseignement supérieur, etc., nous trouverions une multitude d'observations aussi justes et pénétrantes. Mais nous en avons dit assez pour donner une idée des remarquables qualités d'observateur de Cournot. Aussi bien faut-il reconnaître que ce ne sont pas ces vues de détail, si nombreuses et frappantes soient-elles, qui font pour nous l'intérêt le plus vif de son livre. Beaucoup d'entre elles s'appliquent à des institutions aujourd'hui disparues ou complètement transformées et ne peuvent plus avoir qu'une valeur historique et documentaire. Au contraire, la méthode que Cournot a appliquée à l'étude des questions pédagogiques n'a rien perdu, encore aujourd'hui, de sa valeur ni de sa fécondité.

## II

La méthode de Cournot en pédagogie n'est ni dogmatique ni dialectique. Le pédagogue, pense-t-il, ne doit pas, ne peut pas « se poser en convertisseur ». Les sujets dont il traite ne comportent pas l'emploi de la logique pure; car « le principe absolu de démonstration fait défaut ». Aussi ne doit-il pas perdre son temps à « démontrer comment les choses devraient être arrangées, pour la pleine satisfaction de la théorie ». Les problèmes d'éducation ne sont pas d'ordre théorique, mais bien plutôt d'ordre historique. « En matière d'éducation publique, comme en religion et en politique, il s'agit le plus souvent d'expliquer par l'histoire comment les choses se sont arrangées », d'observer « les particularités des temps et des lieux qui peuvent expliquer comment ce qui a convenu dans un temps cesse de convenir dans un autre, comment ce qui s'accorde avec le génie d'une nation répugne au génie d'une autre ». Certes, il ne sera pas défendu de marquer la supériorité de certaines institutions, de recommander certaines formes d'enseignement, d'indiquer, de suggérer des modifications et des réformes; mais ces prescriptions et ces remèdes, dont au surplus le pédagogue devra être très ménager, il faut que ce soit l'observation des faits, l'étude attentive et scrupuleuse de la réalité qui les suggère. Selon Cournot, le pédagogue a donc une double fonction : historien, informateur d'abord, — ensuite, s'il le peut, et avec une extrême précaution, réformateur.

C'est à la première de ces tâches, selon lui la plus intéressante et la plus fructueuse, que Cournot a dépensé son principal effort. Il s'est placé en face des institutions pédagogiques de son temps en observateur impartial, les a regardées fonctionner et vivre, a montré les avantages et les inconvénients nécessairement attachés à leur structure; et, pour les mieux comprendre, il est remonté à leur origine, a décrit leurs développements et leurs transformations. Toute une moitié de son livre, la seconde, n'est qu'un historique des formes scolaires; et, dans la première, consacrée à l'étude des institutions existantes, il ne cesse, pour expliquer mieux la constitution intime de tel ou tel organe, de faire intervenir l'histoire.

C'est que, d'après lui, un fait domine toute la pédagogie. Ce fait, ou, si l'on veut, cette loi, à la fois point de départ et résultat de toutes ses observations, c'est l'existence, entre les institutions

scolaires et les conditions générales ou formes de la vie sociale, d'une correspondance étroite. C'est là l'idée directrice, la pensée « de derrière la tête » de Cournot. Cette loi générale de corrélation n'est d'ailleurs pas absolue; par exemple, elle ne se vérifie pas pour les sociétés primitives. « Il a pu arriver qu'aux premiers âges des sociétés humaines, de vigoureux génies eussent assez d'ascendant pour imposer à des sociétés naissantes, en fait d'éducation publique comme à d'autres égards, leurs institutions, leurs règles, leurs formules, de manière à pétrir en quelque sorte les générations futures, et à leur imposer pour des siècles le cachet qu'il leur plaisait<sup>1</sup>. »

Mais, dans les sociétés modernes, le régime d'éducation publique reçoit son mouvement et sa direction du mouvement et de la direction générale de la civilisation; il est déterminé principalement par « la constitution intérieure de la société, ses conditions économiques, sa structure par couches ou par classes », de telle sorte que les changements qui s'opèrent dans le milieu social produisent dans les institutions scolaires des changements correspondants.

Cournot excelle à poursuivre dans le détail et à saisir, pour chacune des formes scolaires et à chaque moment de leur évolution, cette influence déterminante du milieu social. C'est ainsi qu'il nous montre, par exemple, que la création de l'enseignement primaire a été nécessitée pour ainsi dire par les changements survenus dans la société française au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, observe-t-il, alors que la France tenait, dans les lettres, les sciences et la philosophie, le premier rang parmi les nations européennes, elle était loin cependant d'occuper le même rang pour l'instruction primaire. « Cette infériorité tenait surtout à l'humilité par trop grande de la condition des habitants des campagnes. » Mais le mouvement général de la civilisation a tiré le peuple de cette condition misérable; il a bien fallu alors lui donner des écoles. Il est même très remarquable que la Révolution française et Napoléon n'ont rien fait de considérable pour la cause de l'instruction populaire, et que ce sont les régimes réactionnaires, Restauration et Monarchie de Juillet, qui, contre leur tradition et leurs principes, ont créé les écoles primaires publiques. C'est que, plus forte que leur tradition et leurs principes, la force des choses les contraignit.

C'est encore sous l'influence de phénomènes sociaux, tels que,

1. *Institutions d'Instruction publique en France*, p. 7.

par exemple, le nivellement démocratique, l'accroissement de la richesse dans les classes populaires, qu'ont vu le jour, au fur et à mesure des besoins, les écoles primaires supérieures, et, dans les lycées et collèges, cet enseignement secondaire abrégé, qui n'avait pas encore, au temps où écrivait Cournot, reçu de dénomination officielle et qui allait, de fortune en fortune, devenir l'enseignement spécial de Duruy, l'enseignement secondaire moderne de M. Bourgeois, la section D de notre enseignement secondaire actuel.

Les changements du milieu social, s'ils suscitent des formes scolaires nouvelles, à plus forte raison influencent profondément la structure des formes existantes. Cournot était bien placé pour prendre sur le fait une de ces réactions. On pouvait déjà, sous le second Empire, discerner les symptômes d'une désorganisation des études classiques. Non seulement on voyait s'introduire « plus de variété dans l'assortiment des diverses branches des études secondaires » et se créer, dans les collèges, plusieurs sections « s'écartant plus ou moins du système canonique ou normal », mais encore on remarquait, « dans la plupart des établissements d'instruction secondaire, la fondation d'un enseignement particulier, distinct de l'enseignement classique, d'une durée généralement beaucoup moindre et communément triennale ». Quelle était cependant la cause de ces nouveautés dont l'importance n'échappait pas à la perspicacité de Cournot et qui lui apparaissaient comme le commencement d'une maladie dont les études classiques, dont les « humanités » ne devaient pas se relever? Cette cause, c'est encore dans « les lois du mécanisme social » qu'il la découvrait. Au XVIII<sup>e</sup> et même jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, la noblesse et la bourgeoisie vivaient, dans la nation, d'une vie à part. Classes riches et à demi oisives, mettant leur orgueil à se distinguer des classes vouées aux professions manuelles ou au menu commerce, se partageant les bénéfices ecclésiastiques, les grands emplois de la finance et de la magistrature, toutes les charges de l'État, jouissant en paix de leurs privilèges, elles avaient tout le loisir de consacrer de longues années à la culture désintéressée de l'esprit. Les études classiques convenaient exactement à ces classes. Mais, vers le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, la société se transforme. Les anciennes classifications s'effacent; la propriété du sol passe des bourgeois aux paysans; les classes populaires s'enrichissent; elles disputent à la bourgeoisie les places et les emplois. Une vive concurrence règne, qui ne permet

plus les loisirs; qui veut vivre doit travailler. En même temps, le commerce et l'industrie se développent prodigieusement et enseignent à tous « que la source de la fortune est dans l'activité, dans la sagacité instinctive, plutôt que dans la science, et que les plus habiles au collège ne sont pas d'ordinaire ceux qui s'enrichissent ». Comment une telle société, toute occupée d'intérêts positifs, toute acharnée à la lutte pour les emplois et pour la richesse, pourrait-elle comprendre « le but élevé de l'instruction classique »? De là l'abandon, la décadence des humanités ». De là les transformations de l'enseignement secondaire. Devançant de bien loin l'avenir, Cournot prévoyait que le mouvement de la démocratie allait apporter dans les lycées des changements bien autrement profonds que ceux auxquels il assistait et il écrivait cette page véritablement prophétique. « Le règne des études classiques correspondait à une certaine phase du nivellement démocratique de la société : il cesse (cela est tout simple) de répondre à une phase ultérieure, où ce nivellement a fait de notables progrès. Il en coûte de le dire; mais si jamais l'esprit de l'ancienne bourgeoisie, dont il reste encore quelques traces, devait tout à fait disparaître, l'ancien système des études classiques, comme institution sociale, aurait fait son temps. On trouverait sans doute encore des gens pour apprendre le grec et le latin, comme on en trouve aujourd'hui pour apprendre l'hébreu et le sanscrit; mais on apprendrait ces admirables langues pour les cultiver, pour les pratiquer sans cesse dans la vie de philologue, d'homme de lettres ou d'érudit, non pour les laisser de côté au sortir du collège, après s'en être servi comme de matière à des exercices pédagogiques et à une sorte de gymnastique intellectuelle, à l'usage de la plupart des enfants que l'on ne destine pas aux travaux manuels. L'esprit du siècle, laissé à lui-même, ne se contenterait même de la substitution des langues vivantes aux langues classiques qu'autant que l'on y appliquerait les procédés par lesquels on atteint le but pratique et positif, au détriment de ce qui a fait jusqu'ici la vertu propre des études classiques. Que l'on ne se figure pas non plus... que la tendance du siècle soit de délaisser les lettres pour les sciences. Les sciences, dans leur partie philosophique et spéculative, dans ce qu'elles ont d'éminemment propre à élever et à fortifier les intelligences, n'ont pas plus d'attrait que les lettres pour une génération avide des jouissances du luxe, occupée de profits et d'applications industrielles... Partout où l'on pourra se

passer des finesses de la théorie, l'enseignement des sciences prendra un caractère de plus en plus pratique et professionnel, et conséquemment perdra ce par quoi il entraînait dans le système de l'enseignement classique, dans le cadre des « humanités », ou de ce qui forme l'esprit humain, indépendamment des applications à une pratique déterminée<sup>1</sup>. » Est-ce Cournot, est-ce quelque contemporain inquiet des dernières réformes, qui exprime dans ces lignes ses regrets et ses craintes? Tous les traits qui marquent aujourd'hui l'état nouveau des études secondaires en France sont entrevus, sont prévus avec une précision qui étonne. Parti de l'observation du présent, éclairé par l'étude du passé, Cournot a pu, avec une justesse infailible, déduire toute la marche de l'évolution à venir.

Le milieu social, qui crée et qui modifie les institutions scolaires, détermine aussi la forme propre que prennent, dans une nation et à un moment donnés, les problèmes pédagogiques. Au XIX<sup>e</sup> siècle, la forme sous laquelle se présentaient en France au temps de Cournot et se présentent encore aujourd'hui presque tous les problèmes d'éducation est celle d'une concurrence, d'une lutte entre les établissements de l'État et ceux de l'Église, « d'un antagonisme qui aura été l'une des grosses affaires-du siècle ». Aussi la question capitale de la pédagogie au XIX<sup>e</sup> siècle, celle qui dominait toutes les autres et dont la solution, une fois donnée, en eût dénoué le plus grand nombre, était-elle celle de la liberté d'enseignement. D'où vient cette importance prise tout à coup par un problème jusqu'alors insoupçonné? Des changements survenus dans l'équilibre des forces sociales à la fin du XVIII<sup>e</sup> et dans le cours du XIX<sup>e</sup> siècle. La société du XVIII<sup>e</sup> siècle était ecclésiastique, en ce sens que le pouvoir de l'Église y jouissait d'une investiture officielle, ou tout au moins d'une situation privilégiée. La révolution de 1789 brisa l'alliance de l'Église et de l'État; elle marqua, pour l'Église, le premier temps d'une éviction progressive de tous les domaines proprement civils, justice, politique, etc. Cependant l'Église ne s'est pas reconnue vaincue. Appuyée sur ses traditions séculaires, ses richesses, son crédit, avec une invincible patience elle s'est efforcée de reconquérir les positions perdues. Or, dans cette lutte contre l'État, il se trouve, pour des raisons d'ailleurs étrangères à la foi, que l'éducation lui offre un terrain particulièrement favorable. Cournot le note bien

1. *Des Institutions d'Instruction publique en France*, p. 44 et 45.

finement. « Tandis que l'affaiblissement des croyances religieuses a nécessairement pour conséquence finale la sécularisation de l'enseignement, il arrive que cet affaiblissement même contribue pendant longtemps à donner plus de faveur aux écoles et aux maisons d'éducation dirigées par le clergé. » C'est que le père de famille « tombé dans l'indifférence », mais qui voit encore dans l'éducation religieuse « une garantie pour les mœurs, pour la santé, pour les études », et qui par conséquent « désire que son fils reste persuadé du dogme et se conforme aux pratiques tant que dureront les années d'enfance et d'adolescence », ce père de famille, vivant au milieu d'indifférents comme lui, « est tout porté à croire qu'au point où en est la société, il faut s'adresser aux prêtres, c'est-à-dire à des hommes religieux et même dévots par état » pour trouver des maîtres capables de donner une éducation morale sévère. De là, pour les établissements ecclésiastiques d'instruction, un succès, une vogue, sans doute transitoires, mais pour le moment très vifs. Cependant l'Église, tout entière à son désir de reprendre son ascendant sur le siècle, s'aveugle sur les causes de ce succès. Alors qu'il n'est qu'un symptôme de sa décadence, elle le considère comme un gage de l'avenir qu'elle attend. Dans cet espoir, elle multiplie ses maisons d'éducation et s'efforce de les faire servir à son rêve de domination des âmes. Bien plus, chaque victoire remportée sur ce terrain l'éloigne davantage de la pensée « de contracter avec l'ordre nouveau une alliance » et l'expose « à la tentation d'unir sa cause à celle d'autres partis qui haïssent également, pour d'autres motifs, les idées nouvelles et les faits nouveaux. La prospérité même d'un grand nombre de ses maisons d'éducation est le signe le plus compromettant de cette alliance, alliance funeste au jugement de ceux qui ne croient point que le passé puisse revivre. » C'est ainsi que la rivalité entre les écoles de l'État et les écoles du clergé, rivalité qui pèse sur le système tout entier de l'éducation française, n'est qu'un des aspects de la lutte qui se poursuit depuis un siècle entre le pouvoir civil, issu de la Révolution, et l'Église.

Mais Cournot pousse encore plus avant son analyse. Cette lutte entre le pouvoir civil et l'Église n'est elle-même qu'un épisode dans la grande bataille, où toutes les forces sociales se trouvent engagées, entre « l'esprit de tradition » et « l'esprit de système ». (Par « esprit de système », Cournot désigne l'ensemble des conceptions individualistes des philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'idéal moral et social

qu'ont professé et qu'ont tenté de réaliser les hommes de 1789.) Car la Révolution, « cette expérience unique dans l'histoire », n'a pas établi et consacré, comme on le croit trop souvent, un divorce complet avec le passé. Elle a modifié la surface de l'ordre social existant plus qu'elle ne l'a bouleversé au fond. Elle a agi, en somme, sur la société française à la façon d'un ferment, qui, introduit dans un organisme, trouble sans doute, mais n'arrête pas son développement. Les grandes forces de l'ancien régime, royauté, noblesse, bourgeoisie, clergé, pas plus que les institutions issues d'elle, n'ont été abolies par la crise révolutionnaire; détournées seulement et déviées de leur cours normal, elles ont continué à vivre et à agir, et bientôt se sont redressées et unies contre l'ennemi qui avait cru les avoir terrassées. La lutte a donc repris, ou pour mieux dire elle n'a jamais cessé, et elle se poursuit, moins sanglante, mais non moins âpre, entre les forces sociales de l'ancien régime et le système d'idées de la Révolution. Lutte indécise, où l'on se dispute chaque pouce de terrain, où les trêves et les traités ne sont que des ruses de guerre, et qui recommence à chaque instant, sur tous les points à la fois, sans qu'aucun des partis remporte d'avantage définitif. Voilà la cause véritable et profonde de la « crise » des études secondaires. C'est que la société du XIX<sup>e</sup> siècle, travaillée par des forces contraires, « poussée dans un sens par des besoins nouveaux, retenue par d'anciennes habitudes », impuissante à rien fonder, réduite à se contenter de compromis éphémères, tout occupée à réajuster, au jour le jour, les pièces d'un édifice qui sans cesse se disjoint, est elle-même en pleine période de crise. Aux deux conceptions antagonistes qui la déchirent, deux systèmes d'éducation opposés correspondent. Le premier règne encore officiellement dans les lycées; c'est le système des études classiques, littéraires et gréco-latines. Il est vigoureusement soutenu par la bourgeoisie et surtout par le clergé, qui voit en lui « une tradition essentiellement liée à sa propre histoire et à sa propre constitution » et qui « a un intérêt de premier ordre à obtenir de l'État qu'il continue de patronner un système d'études classiques qui ne soit pas trop en désaccord avec celui que l'on regarde comme la base de l'éducation ecclésiastique <sup>1</sup> ». Le second, c'est celui-là même que la Convention, le 23 octobre 1795, la veille du jour où elle se séparait, essayait

1. *Des Institutions d'Instruction publique en France*, p. 146.

d'inaugurer quand elle créait les *Écoles centrales*. Par les programmes (philosophie, histoire, sciences, langues vivantes) comme par l'organisation (qui comportait trois séries de cours de deux années chacune), l'enseignement des *Écoles centrales* était un enseignement national, « vraiment nouveau, approprié aux nouvelles destinées auxquelles l'humanité semblait appelée ». Et il est bien vrai que ces *Écoles* ne vécurent pas, que le gouvernement consulaire abandonna le projet de la Convention pour revenir purement et simplement aux anciens collèges. Toutefois le plan de la Convention répondait trop bien aux besoins de l'esprit moderne pour ne pas s'imposer peu à peu et entrer de force, pièce par pièce, dans l'organisation des études classiques. L'histoire de l'enseignement secondaire au XIX<sup>e</sup> siècle n'est que l'histoire des luttes de ces deux systèmes d'éducation et des compromis qu'après chaque bataille ils ont signés. Le jour où la société française, cessant de se diviser entre les deux conceptions politiques et sociales qui sont actuellement aux prises, appartiendra tout entière à l'une ou à l'autre, ce jour là prendra fin, du moins sous la forme que nous lui voyons, la « crise » de l'enseignement secondaire.

On voit bien maintenant avec quelle méthode et dans quel esprit Cournot a conduit son étude des institutions pédagogiques. Cette méthode est expérimentale et historique. Il s'est appliqué à bien observer les faits, à découvrir les causes et à décrire les effets, à expliquer les institutions par l'histoire, à suivre pas à pas leurs transformations. Il a regardé avec curiosité vivre les théories pédagogiques et les formes qui les manifestent, persuadé « que nous sommes un peu dans le monde pour voir comment les choses s'y passent ou s'y sont passées ». Ce que la pédagogie doit à une telle méthode, il suffit, pour s'en rendre compte, de comparer le livre de Cournot à ceux de J. Simon, *l'École*, qui parut la même année, ou *la Réforme de l'Enseignement secondaire*, dix ans plus tard. D'un côté, une thèse, des considérations *a priori*, des faits choisis et pliés en vue de la démonstration d'un système préconçu, peu de curiosité du passé, nulle prévision de l'avenir, la pédagogie encore envisagée comme un domaine clos dans lequel peuvent se déployer librement la volonté et la fantaisie du réformateur, tout cela sans valeur pratique pour la pédagogie d'aujourd'hui, sans intérêt actuel, les réformes réclamées par J. Simon étant depuis longtemps dépassées. D'autre part, des explications précises, des faits bien observés,

des lois dégagées de ces faits, un sens remarquable de la vie et de l'évolution des institutions scolaires, une foule de vues dont le livre même de Cournot est loin d'avoir épuisé la fécondité, une méthode enfin exacte et déjà scientifique, et qui, transportée telle quelle dans les études pédagogiques actuelles, constitue encore pour nous le meilleur instrument de recherche.

### III

Science d'observation et science historique, la pédagogie doit-elle se borner à n'être que l'explication de ce qui est? Ne peut-elle, ne doit-elle pas utiliser en vue de fins pratiques les observations que l'étude bien conduite des faits lui a permis de recueillir? Après qu'elle aura scrupuleusement tâté et ausculté le malade, exploré les origines et les causes de son mal, ne lui sera-t-il pas permis de prescrire des remèdes ou un régime?

Cette question revient à déterminer la nature et le rôle de l'influence que peuvent exercer sur l'éducation le législateur et les pouvoirs publics, et d'abord à savoir s'il y a place pour une influence de cet ordre. Certes, Cournot ne nie pas que le législateur ne puisse et ne doive parfois intervenir, soit pour réglementer, soit pour réformer les institutions scolaires. Pourtant, après tout ce qui vient d'être dit, on peut déjà prévoir qu'il va s'appliquer à rétrécir le champ de telles interventions. L'action du milieu social, la force des grands courants de la civilisation lui apparaissent, nous l'avons vu, comme déterminantes. Contre de telles et si puissantes énergies, c'est bien peu que la volonté ou le caprice d'un homme. « On n'arrête pas un train lancé à toute vapeur. » D'ailleurs l'histoire, consultée impartialement, n'enseigne-t-elle pas l'impuissance des législateurs? Ou bien elle constate que celles de leurs créations pédagogiques qui ont vécu étaient le fruit, non de leur volontés individuelles, mais des besoins universellement sentis dans la société. Ou bien, ce qui est plus fréquent, elle enregistre l'insuccès de leurs tentatives réformatrices.

Sans doute, la fantaisie d'un gouvernement ou d'un ministre peut bien créer, sur le papier, ou même faire durer, pendant quelques années, une institution nouvelle, un régime, une réforme. C'est ainsi que Napoléon a créé l'Université impériale, cette sorte de

« milice enseignante, de corporation semi-monastique, avec son grand-maître et ses vœux ». C'est ainsi encore que « l'active imagination, l'ardeur d'innovations et de réformes » du ministre Fortoul ont pu imposer dans les lycées le régime dit de la *bifurcation*. Mais de telles créations sont éphémères, bientôt emportées par le torrent du siècle. C'est que, par leur nature même, les institutions pédagogiques échappent à l'action du législateur. Elles dépendent des mœurs, des goûts, des préjugés du public, toutes choses subtiles, ingouvernables. « Il était plus facile à l'empereur Napoléon I<sup>er</sup>, dans toute sa puissance, d'envoyer cent mille conscrits de plus sur les champs de bataille de l'Espagne et de la Russie, que d'obtenir de la confiance et de la déférence des familles mille pensionnaires de plus pour ses lycées. Le ministre de la Guerre maintient sans peine, dans une armée de cinq cent mille hommes, une discipline admirable; tandis qu'on multiplie les règlements sur le baccalauréat et que des écoliers se jouent de toutes les précautions qu'a pu accumuler en trente ans la sagesse de dix ministres et d'une foule de conseillers<sup>1</sup>. »

Le pouvoir et le rôle du gouvernement se trouvent donc, en fait, extrêmement réduits. La sagesse consistera pour lui à se conformer aux indications de l'expérience, c'est-à-dire qu'il se gardera d'inventer et de réformer et bornera son action à consacrer et à sanctionner. « Il faut qu'il se regarde comme le serviteur plutôt que comme le régent ou le tuteur de la société, et qu'il renonce à la façonner à sa guise. Il faut qu'il dépense, dans l'exercice de cette attribution purement sociale, une petite partie de sa force politique, bien loin d'en attendre un accroissement de force politique, ce qui ne lui causerait que des embarras et des mécomptes. Il faut qu'il se méfie beaucoup des faiseurs de projets et de règlements sur le papier, et que ceux qui le représentent ne repoussent jamais comme des leçons importunes les renseignements de l'expérience. Il faut qu'il vise à faire, non les lois les meilleures, telles que les pourrait concevoir un esprit spéculatif, ou telles que les pourrait ajuster une commission de philosophes ou de savants, mais les lois les meilleures que puisse supporter une nation à qui il est bien permis, comme aux plus grands hommes, d'avoir ses travers et ses petitesse d'esprit<sup>2</sup> ». En quoi consistera donc exactement le rôle

1. *Des Institutions d'Instruction publique en France*, p. 44.

2. *Ibid.*, p. 40.

des pouvoirs publics? Car enfin, si restreint soit-il, Cournot ne nie pas qu'il existe. Il consiste simplement à bien discerner les besoins essentiels de la société, à reconnaître la direction des grands courants d'idées, et, lorsque des réformes sont devenues inévitables, à les opérer avec prudence et ménagements. « C'est mon idée fixe, ne cesse de répéter Cournot, qu'à propos d'instruction publique, il vaut beaucoup mieux pour l'autorité céder à la demande, que d'aller au devant de la demande<sup>1</sup>. »

Cet esprit résolument conservateur, cette abstention systématique et résignée devant la force des choses, que Cournot conseille aux pouvoirs publics, il les a, pour son compte, pratiqués. Quelles que pussent être ses préférences — car il en a — il s'est toujours incliné devant les faits. Bien qu'il déclare qu'il ne faut pas « céder comme un roseau à tous les souffles de l'opinion, qu'il faut seconder les bonnes tendances et lutter contre les mauvaises », sa pédagogie, toute passive, ne prend nulle part l'allure combative ou réformatrice. Elle consiste en une sorte de médecine expectante, qui se borne à « ne pas contrarier la nature dans le travail de crise par lequel elle prépare le renouvellement de la constitution du sujet<sup>2</sup> ». Déplorant, par exemple, la décadence des études classiques, Cournot montre excellemment que leur disparition « nous ferait perdre une partie des qualités de notre génie national » et développe les raisons qui font de l'étude de la langue latine la meilleure base, pour des esprits français, de l'enseignement secondaire. Et cependant il accepte, en les regrettant, toutes les transformations que réclame « l'esprit de l'époque » ; il consent à « restreindre [les études littéraires et latines] dans les limites tracées par les conditions de l'époque, afin d'y laisser pénétrer, au profit de tous, les autres objets d'études que l'opinion y appelle ». Cette attitude singulière d'un homme qui n'exprime de préférences comme pédagogue que pour les abandonner aussitôt comme philosophe, il l'a très nettement définie dans une phrase où quelques-uns pourront trouver de la naïveté, d'autres une ironie un peu trop détachée, mais qui nous paraît seulement porter témoignage de l'extrême sincérité d'un esprit clairvoyant et riche. « A la décadence des études classiques, c'est notre opinion bien arrêtée, l'homme public doit tâcher de mettre obstacle, mais sans ignorer, comme philosophe, que la

1. *Des Institutions d'Instruction publique en France*, p. 86.

2. *Ibid.*, p. 506.

société pourrait se trouver un jour dans des conditions où les lois du mécanisme social la rendraient inévitable<sup>1</sup>. » Ailleurs encore, après avoir très fortement exposé les « graves objections » que l'on doit faire contre « les cours spéciaux d'histoire » dans les lycées, et avoir nettement laissé entendre que le mieux serait de les réduire ou même de les supprimer, il conclut qu'il n'y a lieu de faire ces objections « que pour l'honneur des principes; car, évidemment, l'institution n'est pas de celles qu'on peut supprimer quand elles existent. Elle est trop d'accord avec les opinions en faveur, avec toutes les tendances et tous les goûts du siècle ».

Même fatalisme lorsqu'il arrive à Cournot de proposer une réforme, une « utopie », comme il dit. Il le fait sans conviction, avec un demi-sourire de sceptique qui ne nourrit aucune illusion sur l'efficacité de ses conseils. Il a suggéré, par exemple, « un remède héroïque, la suppression radicale du baccalauréat, et son remplacement par un certificat de *maturité*, délivré par les professeurs même du lycée ». Pour le décider à se départir de sa réserve ordinaire, il a fallu qu'il se trouvât en présence d'une maladie « invétérée, gangréneuse ». Encore, ajoute-t-il, ne proposé-je mon remède, ma « recette », que parce que « le médecin qui ne prescrit point de remèdes est mal accueilli, et sans m'en dissimuler à moi-même les inconvénients ». Le moindre de ces inconvénients est que la suppression du baccalauréat n'empêcherait pas les études classiques de continuer à décliner, « condamnées » qu'elles sont par le siècle. C'est ainsi que, contre ses préférences et ses goûts personnels, et à « son grand regret », Cournot cède toujours aux tendances de l'époque, aux bonnes avec complaisance, aux mauvaises avec résignation. Sa devise pédagogique est : laisser faire.

Cependant si, en règle générale, le gouvernement n'a rien de mieux à faire que de s'abstenir, il peut arriver, exceptionnellement, à de certaines époques troublées, que son intervention réformatrice puisse être efficace et heureuse, à la condition, bien entendu, qu'elle s'exerce dans le sens des grandes tendances du siècle. Ce cas s'est rencontré une fois au XIX<sup>e</sup> siècle, sous le Consulat, et l'on ne saurait trop regretter que le pouvoir n'en ait pas su profiter. Il s'agissait d'opter hardiment en faveur du système nouveau d'éducation voté par la Convention, et dont l'idée maîtresse était con-

1. *Des Institutions d'Instruction publique en France*, p. 47.

tenue dans les *Écoles centrales*. Certes, le plan de la Convention n'était pas parfait. L'attribution des chaires et le plan de l'enseignement prêtaient à des critiques trop bien fondées. De plus, « la division des *Écoles centrales* en trois sections, de deux années chacune, restait encore assez peu naturelle : on se serait mieux conformé aux vraies données du problème, en y substituant une division en deux sections ou *assises*, de trois années chacune, et en statuant que le minimum d'âge serait de douze ans pour l'entrée dans la section inférieure, de quinze ans pour l'admission dans la section supérieure ». Mais toutes ces réformes de détail eussent été vite « suggérées par la pratique » ; et, dans l'ensemble, le système de la Convention répondait bien aux besoins nouveaux du siècle qui commençait. S'il avait été appliqué, que de difficultés se trouvaient évitées ! L'État eût été délivré des internats qu'il est obligé de gérer à son compte pour soutenir ses lycées. « En outre, la concurrence du clergé aurait été d'autant moins redoutable que le plan d'études, dans les *Écoles centrales*, se serait plus nettement distingué de l'ancien système classique dont le clergé ne pouvait pas notablement s'écarter. » Enfin, l'enseignement des *Écoles centrales* se serait mieux prêté que celui des études classiques « aux variétés de combinaisons et de dosages des diverses *facultés* ou matières d'enseignement, variétés sur lesquelles portent depuis si longtemps les débats et les expériences ». Mais le gouvernement consulaire aima mieux en revenir tout simplement « aux anciens errements en fait d'éducation publique, plutôt que de donner suite, en les corrigeant et en les complétant, aux idées novatrices des philosophes et des savants de l'école révolutionnaire ». Il se prêta « aux circonstances et aux dispositions actuelles des esprits », qui poussaient à un retour vers le passé. Il céda à la répugnance de la bourgeoisie pour des « écoles sorties du mouvement de la Révolution », sans voir « qu'avec le temps ces répugnances se seraient dissipées et qu'on aurait fini par oublier les collèges de l'ancien régime comme on a oublié tant d'autres choses ». Ce fut là une maladresse irréparable et qui devait peser lourdement sur tout le système de l'instruction publique du XIX<sup>e</sup> siècle. « Nous pouvons reconnaître aujourd'hui que, dans cette occasion, les grandes tendances du siècle se sont trouvées sacrifiées aux convenances du moment. Il devient bien clair que l'action du gouvernement, dirigée dans un autre sens, aurait facilement réussi à donner aux idées courantes la tournure qu'elles ont prise d'elles-

mêmes, vingt-cinq ans plus tard, et à laquelle depuis il a fallu résister, sauf à mal choisir les moyens de résistance. »

Toutefois, et Cournot ne cesse d'insister sur ce point, les occasions dans lesquelles il est donné au pouvoir de faire acte d'initiative réformatrice sont si exceptionnelles qu'il vaut mieux, dans la pratique, n'en pas faire état, et s'en tenir à la règle de conduite que nous avons citée : « céder à la demande plutôt qu'aller au-devant de la demande ». Au fond, la société sait bien ce qu'elle veut; elle est douée d'un instinct plus sûr que tous les raisonnements des législateurs, et elle finit toujours par arriver à son but, quelque résistance que les gouvernements, les partis, les fantaisies des réformateurs lui veuillent imposer.

Telle est la méthode, tel est l'esprit que Cournot a apportés dans ses recherches sur les questions d'instruction et qu'il a recommandés aux pédagogues et aux gouvernants. Ils appellent, certes, des objections de détail, et, pour notre part, nous ferions quelques réserves. La méthode d'explication historique et sociologique, transportée dans le domaine de l'éducation, est sans doute d'une admirable fécondité; l'œuvre de Cournot, à elle seule, le prouverait surabondamment. Cependant elle présente un danger; le pédagogue qui l'appliquerait avec trop de rigueur, — c'est parfois le cas de Cournot — serait vite entraîné à regarder toutes les institutions existantes comme également utiles et nécessaires, par suite à leur conférer une sorte de légitimité et une apparence de droit, au lieu de ne leur reconnaître qu'un état de possession, souvent dommageable, toujours révocable. Nous sommes, d'autre part, moins sûrs que Cournot que la société sache toujours bien ce qu'elle veut et qu'en elle existe la conscience claire de ses besoins. La plupart du temps, ses conceptions sont obscures et ses désirs vagues. Trop souvent elle s'attache, par habitude, par préjugé, à des institutions qui ne sont que des survivances parasites et ne répondent à nul besoin réel et profond. Qu'un réformateur, en qui la conscience sociale prend une lucidité et une précision supérieures, ose, de sa propre initiative, une réforme nécessitée par l'état actuel ou même l'état prochain de la société, et cependant non aperçue par elle, cette réforme, critiquée d'abord, ne tardera pas à être acceptée par l'opinion; car il n'est pas possible, comme le dit Cournot lui-même, que la raison ne finisse pas par avoir raison. — Enfin, et surtout, Cournot nous

semble avoir considéré la pédagogie trop comme une science du fait, pas assez comme une science du droit. Il a fait la part trop large à l'empirisme, trop petite à la « théorie ». Il n'a pas assez distingué entre les  *fins*  de la pédagogie, qui relèvent de la théorie, c'est-à-dire de la raison et de la conscience, éclairées sans doute, mais non déterminées tout entières par l'expérience, et les  *moyens*  propres à réaliser ces fins, moyens entre lesquels il n'est possible de choisir qu'à la lumière de l'expérience. Comme la morale, comme la politique, la pédagogie ne peut se passer de l'expérience, mais elle la dépasse; elle doit s'en servir, non s'y asservir. Elle aurait perdu le meilleur de sa vertu si, dans son effort pour devenir une science, elle cessait de consulter la conscience.

Mais, plutôt que de signaler les lacunes et de formuler des réserves, il vaut mieux nous souvenir des vues fécondes, de la méthode précise que Cournot a apportées à la pédagogie. Nul n'a fait plus que lui pour y introduire le souci des réalités et la rapprocher de l'histoire et de la sociologie. D'autres avant lui avaient déjà marqué ce rapport. Montesquieu, J.-J. Rousseau, Helvétius, surtout Condorcet avaient, les uns entrevu, les autres fortement saisi le lien qui unit l'éducation à la vie générale de la société. Mais ils avaient tous plus ou moins cru que c'est l'éducation qui modifie et détermine la vie sociale. Cournot a montré qu'il fallait renverser le rapport, et que l'influence de l'état social sur l'éducation est beaucoup plus forte que celle de l'éducation sur l'état social. Tandis qu'avant lui on considérait les institutions pédagogiques comme des créations volontaires et conscientes d'une pensée individuelle, il a vu en elles des phénomènes proprement sociaux. Son livre n'a pas été, en son temps, estimé à sa juste valeur. Aujourd'hui que l'on s'efforce de constituer la pédagogie comme science, de l'asseoir sur les données précises de la physiologie, de la psychologie, de la sociologie, nous en pouvons mieux mesurer la force et l'intérêt. Et ce serait simplement faire acte de justice que de reconnaître en Cournot un précurseur en même temps qu'un des maîtres de la pédagogie contemporaine.