

Sri Aurobindo

Un système national d'éducation

Préface

A un système national d'éducation

Personne aujourd'hui n'oserait nier que l'éducation pour tous est une nécessité et un bien sans mélange. Cela fait figure de dogme et de vérité incontestable auprès des esprits libéraux et chez les peuples dont la conscience s'est éveillée. De toute manière, même si l'on peut lui contester ce titre, il est certain qu'elle répond à un besoin impérieux de l'humanité dans son développement intellectuel et vital. Il faut néanmoins reconnaître que personne n'est d'accord sur ce que cette éducation est ou devrait être pratiquement et idéalement. On cherche encore le point d'accord et l'idée lumineuse qui ferait l'unanimité. A cette incertitude s'ajoute le besoin de déterminer ce que pourrait être une éducation typiquement nationale, surtout dans un pays comme le nôtre où s'éveille avec force un nouvel esprit d'indépendance, ce qui est naturel dans les circonstances actuelles marquées non seulement par le violent conflit entre l'esprit asiatique et l'esprit européen ou occidental et les civilisations très différentes qui en sont issues, et la rencontre obligée entre la mentalité et la culture anglaises et indiennes, mais aussi par cet état d'assujettissement politique qui a laissé le contrôle suprême et la mainmise sur l'éducation à une puissance étrangère. En l'absence d'idées claires sur le sujet, une telle situation ne pouvait qu'engendrer un climat de confusion aussi profonde que déconcertante. Et cela n'a pas manqué de se produire.

En effet, si nous n'avons pas une idée très claire de ce que l'éducation en général est ou devrait être, nous savons encore moins, semble-t-il, ce que nous entendons pas éducation nationale. Ce qui fait plus ou moins l'unanimité, en tout cas, c'est que l'enseignement tel qu'il est dispensé dans nos écoles et universités est mauvais, et, en outre, « dénationalisant » et dégradant, et qu'il appauvrit le mental de la nation, son âme et son caractère, car il est resté sous la coupe d'une nation étrangère et qu'il est lui-même étranger dans son but, ses méthodes, son contenu et son esprit. Mais ce genre d'unanimité dans le désaccord ne conduit pas très loin : cela ne nous dit pas, en principe et pratiquement, ce que nous désirons ou devrions mettre à la place du système actuel. Une épithète peut sans nul doute se parer de grandes vertus, mais l'accoler à une école ou un collège, ou même à quelque Comité ou ministère de l'Education, et le confier à une administration indienne dont les membres ont presque tous été formés par le système que nous dénonçons — et qui, tout en copiant ledit système, ajoute, retranche ou modifie certains détails, dans la méthode d'enseignement et dans le curriculum, et introduit quelque nouvel aspect technique en s'imaginant que le problème est alors résolu —, ne change absolument rien. L'entreprise est astucieuse, mais s'en satisfaire reviendrait à faire quelques petits sauts périlleux autour de notre centre de gravité intellectuel, retomber sur nos pieds et croire que sans bouger d'un pouce nous avons découvert un continent nouveau. Un tel procédé ne semble pas être des plus satisfaisants. Les institutions dites « nationales » dispensent peut-être une meilleure éducation que les autres écoles, mais affirmer qu'elles sont plus « nationales » n'est pas vraiment évident, même pour les esprits les mieux disposés à le croire.

Cette question pose en vérité d'immenses difficultés et il n'est pas facile de découvrir le vrai point de départ théorique et pratique, décider sur quel principe nous allons construire et comment établir le plan du nouvel édifice. Les conditions sont complexes et ce qui doit être créé est d'une certaine manière entièrement neuf. Nous ne pouvons nous satisfaire d'une simple résurrection d'un principe, d'une méthode et d'un système hérités du passé, qui ont prévalu à une certaine époque de notre histoire, quelles qu'aient pu être leur grandeur et leur lien profond avec notre culture et notre civilisation antiques. Un tel retour en arrière serait un effort stérile et en fait impossible, car il ne répond absolument pas aux demandes pressantes de notre époque ni à celles plus pressantes encore de l'avenir. Par ailleurs, s'inspirer des écoles et universités anglaises, allemandes ou américaines, avec quelques variantes et en leur donnant une légère coloration indienne, est attirant par sa facilité et nous épargne la nécessité de penser et d'expérimenter par nous-mêmes ; mais alors, à quoi bon appeler à cor et à cri une nationalisation de l'éducation ? Il suffit de changer l'administration, la langue d'instruction, les structures, de réaménager le curriculum et dans une certaine mesure de redéfinir l'échelle de valeur des matières enseignées. Mais j'ose espérer que nous avons à l'esprit quelque chose de plus profond, de plus ambitieux, de plus nouveau, et que nous nous sommes mis en quête d'une éducation authentiquement indienne, qui s'accorde à son âme, à ses besoins, à son tempérament et sa culture, aussi difficile à réaliser que cela puisse être ; car cette éducation ne sera pas seulement fidèle au passé de l'Inde, mais à son âme qui se dévoile toujours plus, à ses besoins futurs, à la grandeur de la création qui se prépare en elle, à son esprit éternel. C'est cela que nous devons comprendre et formuler clairement, et c'est pourquoi nous devons retrouver les principes fondamentaux et les établir solidement avant de pouvoir bâtir quelque chose de grand. Autrement, rien n'est plus facile que de nous lancer dans l'action en poussant de hauts cris, aussi faux que trompeurs, ou choisir un point de départ

branlant et partir en tangente, nous écartant du droit chemin, pour arriver, non pas au but, mais dans le vide, et constater notre échec.

Nous commencerons par éliminer, ou en tout cas par mettre à sa juste place et sous son juste éclairage, l'objection préliminaire et débilitante selon laquelle l'idée même d'éducation nationale n'a en soi aucun sens, et ne vaut pas même que l'on s'en préoccupe ; qu'elle est à rejeter comme l'intrusion stérile d'un patriotisme étroit et mensonger dans un domaine où il n'a aucune place légitime — sinon qu'il peut aider à former de bons citoyens. Si c'est là notre objectif, à quoi bon mettre en place un système spécial, une structure spéciale, puisque la formation de bons citoyens peut se faire, dans ses grandes lignes et de façon analogue, aussi bien en Orient qu'en Occident, en Angleterre comme en Allemagne, au Japon comme en Inde. L'humanité est partout la même, ses besoins sont identiques, la vérité et la connaissance sont une et ne diffèrent pas selon les pays. L'éducation doit elle aussi être universelle, par-delà les nationalités et les frontières. Que pourrait signifier, par exemple, une éducation nationale scientifique ? Va-t-il-falloir rejeter les vérités de la science moderne et ses méthodes parce qu'elles nous viennent de l'Europe et retourner à la science imparfaite de l'Inde classique, exiler Galilée et Newton et tout ce que la science a découvert par la suite, et tenir Bhâskara, Aryabhâta et Varâhamihîra pour le *nec plus ultra* du savoir scientifique ? Ou encore, en quoi l'enseignement du sanskrit ou des langues vivantes de l'Inde différerait-il, dans sa nature et sa méthode, de l'enseignement du latin et des langues européennes modernes ? Va-t-il falloir exhumer les méthodes d'enseignement des Tols de Nadiya ou le système pratiqué dans l'antique Takshashîlâ ou à Nâlandâ, pour

autant que cela soit possible ? Au plus, on peut insister pour que l'étude du passé de notre pays occupe une plus large place, pour que les langues indigènes remplacent l'anglais comme langue d'instruction, et que l'anglais soit relégué au rang de deuxième langue — encore qu'on puisse douter de l'opportunité de tels changements. Après tout, nous vivons au vingtième siècle et ne pouvons ressusciter l'Inde de Chandragupta ou d'Akbar ; nous devons marcher au rythme de la vérité et de la connaissance, nous préparer à vivre dans la réalité du monde actuel, et faire en sorte que notre éducation soit à la pointe du progrès, dans sa forme et son contenu, et moderne dans sa pratique et son idéal.

De telles objections n'ont de valeur que si elles stigmatisent un certain travestissement de l'idée d'éducation nationale, qui en ferait l'instrument d'un obscurantisme rétrograde prônant le retour aux formes anciennes qui constituaient jadis le cadre vivant de notre culture mais qui sont mortes ou mourantes aujourd'hui ; mais ce n'est pas là notre conception des choses, ni le but que nous poursuivons. Ce profond besoin d'une éducation nationale n'exige pas un retour à l'astronomie et aux mathématiques de Bhâskara ou au système éducatif enseigné à l'université de Nâlandâ, pas plus que l'esprit vivant du Swadeshi ne réclame un abandon du chemin de fer et de la traction à moteur et un retour au palanquin et au char à bœufs. Il est vrai que nous sommes témoins d'une grande vague de sentimentalisme passéiste, agrémenté de violentes et bien bizarres attaques contre le bon sens et la raison, de fantaisies déconcertantes qui portent préjudice à la vraie question. Toutes ces extravagances ont donné une fausse image du problème. L'essentiel, la base de tout, c'est l'esprit : il ne s'agit plus dès lors de choisir entre

modernisme et antiquité, mais entre une civilisation importée et tout ce que notre mental et notre nature peuvent nous offrir de plus noble ; il ne s'agit pas de choisir entre le présent et le passé, mais entre le présent et l'avenir. Ce que notre âme, ce que la Shakti de l'Inde demande, ce n'est pas un retour au cinquième siècle mais un nouveau départ vers les siècles à venir ; non un retour en arrière mais un brusque tournant vers l'avant, loin des mensonges et des artifices afin que nous puissions réaliser nos plus vastes possibilités.

Ceux qui s'opposent à cette idée d'éducation nationale s'appuient sur la notion stérile et purement académique que c'est la matière enseignée, l'acquisition de tel ou tel type d'information, qui constitue le point central et fondamental. Mais ce n'est là en réalité qu'un des moyens d'éducation, une des nécessités, et certainement pas la plus importante. Son but premier est de façonner les pouvoirs du mental et de l'esprit humains, c'est la formation ou, plus justement à mes yeux, l'évocation de la connaissance, de la volonté et de la capacité d'utiliser notre connaissance, notre caractère propre, notre culture — cela au moins, et sans doute davantage. Or cela fait une immense différence. Il est certain que si nous ne recherchons rien de plus qu'une certaine somme d'informations que la science met à notre disposition, il nous suffira peut-être de nous approprier la science occidentale, de l'ingurgiter toute crue et d'une bouchée, ou par petits morceaux soigneusement empaquetés. Pourtant, l'essentiel n'est pas de savoir quelle science nous apprendrons, mais ce que nous ferons de cette science et comment, ayant acquis à nouveau une tournure d'esprit scientifique et repris goût à la recherche scientifique (je laisse de côté la possibilité que le mental indien agisse librement selon sa nature propre, et découvre

lui-même de nouvelles méthodes, ou, qui sait, donne une nouvelle orientation à la science physique), nous ferons le lien entre la science et les autres pouvoirs du mental — autrement dit, comment la connaissance scientifique trouvera à se relier à une autre forme de connaissance, plus intuitive, plus proche des autres facultés intellectuelles et des autres parties de notre nature dont nous recevons une lumière et un pouvoir qui ne sont certainement pas inférieurs à ce que la science peut nous offrir.

C'est là justement que le caractère particulier du mental indien, sa psychologie traditionnelle, ses capacités, sa tournure, sa connaissance ancestrales, apportent des éléments culturels de la plus haute importance. Il faudrait que l'enfant acquière une langue, le sanskrit par exemple, par n'importe quelle méthode, pourvu qu'elle soit naturelle, efficace et stimulante ; or dans ce domaine nous n'avons pas à nous en tenir à une méthode spécifique d'enseignement, qu'elle soit moderne ou ancienne. La question capitale consiste en fait à savoir quel usage nous ferons du sanskrit, par exemple, afin de pénétrer plus profondément au cœur de notre culture et d'établir un lien de continuité entre la force toujours vivante de notre passé et le pouvoir, qui n'est pas encore manifesté, de notre avenir ; et aussi, comment l'anglais et les autres langues étrangères pourront nous aider à mieux connaître la vie, les idées et la culture des autres pays, et à trouver notre vraie relation avec le monde. Tels sont le but et le principe d'une véritable éducation nationale. Il ne s'agit certainement pas d'ignorer la vérité et la connaissance de notre temps, mais de nous fonder sur la vérité de notre être, de notre mental, de notre esprit.

Le deuxième argument contre une éducation nationale s'appuie de façon ouverte ou déguisée sur l'idée que c'est la civilisation moderne — c'est-à-dire européenne — que nous devons acquérir et dont nous devons nous rendre dignes, qu'elle est la seule garante de notre survie et de notre prospérité future et, par conséquent, que notre éducation se doit de servir cet objectif. Or le concept d'éducation nationale réfute le bien-fondé d'un tel argument. L'Europe a édifié sa culture sur des bases largement héritées de l'Orient, de l'Égypte, de la Chaldée, de la Phénicie, de l'Inde ; elle a pris ensuite une autre direction, épousé une autre conception de la vie sous l'influence de l'esprit et du tempérament grecs et romains, de leur mentalité et de leur génie social ; puis elle s'en est écartée, pour la redécouvrir plus tard, en partie par l'intermédiaire des Arabes et en puisant de nouveau aux sources proche-orientales et indiennes, et surtout pendant la Renaissance ; elle a ensuite pris un nouveau tournant, qui répondait aux besoins de l'esprit, du tempérament et au génie social des races teutonnes, latines, celtiques et slaves. C'est la civilisation ainsi créée qui s'est présentée depuis des siècles comme le modèle à suivre, le dernier mot de l'esprit humain. Mais les nations asiatiques ne sont pas obligées de l'accepter ; elles feraient mieux, tout en acceptant à leur tour les connaissances nouvelles et les idées justes que l'Europe peut leur offrir, de les intégrer à leurs propres connaissances et leurs propres cultures, à leur esprit, leur tempérament, leur mentalité et leur génie social propres, et à partir de là, à construire la civilisation de l'avenir. La civilisation scientifique, rationaliste, industrielle et pseudo-démocratique de l'Occident est aujourd'hui en voie de dissolution et ce serait une absurdité et une folie de bâtir aveuglément sur ces fondations qui s'écroulent.

Quand, dans ce crépuscule de l'Occident, les esprits les plus avancés commencent à se tourner vers le génie de l'Asie dans l'espoir d'y découvrir une civilisation nouvelle et plus spirituelle, il serait étrange que nous n'envisagions rien de mieux que de rejeter notre propre identité et nos propres possibilités, pour mettre toute notre confiance dans le passé décomposé, moribond de l'Europe.

Et enfin, ces critiques se fondent sur l'idée implicite que le mental humain est le même partout et peut donc passer partout dans la même machine pour être construit uniformément et sur commande. C'est là une vieille superstition qui appartient à un âge révolu de la raison et il est temps d'y renoncer. Au sein du mental et de l'âme universels de l'humanité, se trouvent le mental et l'âme des individus, avec leurs variations infinies, leurs caractéristiques communes et uniques à la fois ; et entre ces deux pouvoirs se tient un pouvoir intermédiaire, le mental de la nation, l'âme d'un peuple. Or l'éducation doit tenir compte des trois si elle veut être, non un produit industriel, mais une vraie construction, une vivante évocation des pouvoirs du mental et de l'esprit de l'être humain.

Une fois que nous avons rejeté aussi bien ces arguments hostiles à l'idée même d'éducation nationale, que les fausses conceptions qu'ils condamnent, il nous reste à formuler de façon positive ce que cette idée signifie pour nous, c'est-à-dire le

principe et la forme que pourrait prendre une éducation authentiquement indienne, ce qu'il nous faut accomplir, et la méthode, la tournure à donner à notre entreprise. Or c'est là que la difficulté commence, car depuis longtemps nous avons perdu tout contact — non seulement dans le domaine éducatif mais dans presque tous les domaines et dans toute notre vie culturelle — avec l'esprit et l'idée même de ce qui est « national », et il n'y pas encore eu d'effort pour penser, pour *voir* ces choses de façon claire, rigoureuse et profonde, en vue de rétablir ce contact ; et c'est pourquoi personne n'a pu se mettre d'accord — aussi bien chez les partisans d'une éducation nationale que chez leurs opposants — sur ce qui est essentiel et ce qui est accessoire. Au plus, nous avons eu la satisfaction d'énoncer avec force nos sentiments, de formuler nos idées et de partager notre enthousiasme d'une manière aussi générale que vague, selon l'humeur du jour, leur donnant une forme et une application des plus fantaisistes au gré de nos associations intellectuelles, de nos habitudes et de nos velléités. C'est pourquoi tout cela n'a abouti à rien de tangible et de durable, mais, au contraire, à une extrême confusion et un échec total. La première chose à faire, c'est d'avoir nous-mêmes une idée claire de ce que nous entendons par national — qu'il s'agisse de l'esprit, du caractère, des idées, des besoins —, et de ce que cela exige de nous sur le plan éducatif, afin de pouvoir appliquer cette conception de façon juste et harmonieuse à tous les éléments du problème. Et c'est seulement après que cela aura été fait que nous pourrons réellement espérer, avec une certaine dose de confiance et quelque chance de succès, remplacer le système d'éducation actuel, qui est faux, creux et mécanique, par quelque chose de mieux que le « nouveau » système que nous avons mis en

place — tout aussi pitoyable et futile, absurde et mécanique que le précédent — et trouver des moyens vivants et créatifs de former en Inde des hommes du futur.

Il nous faut tout d'abord dégager de cette masse d'ambiguïtés, ce que représente pour nous une vraie éducation : sa valeur essentielle, son but et sa signification fondamentale ; ainsi nous serons sûrs de notre point de départ et pourrons procéder avec assurance afin de déterminer la juste place et toute la portée de l'épithète que nous cherchons à attacher à ce mot. Nous devons être sûrs de ce que l'éducation elle-même est ou devrait être, avant de pouvoir énoncer avec confiance ce qu'est ou devrait être une éducation nationale.

Partons donc de notre axiome initial — guère discutable à mes yeux —, à savoir que trois choses doivent être prises en compte dans toute éducation véritable et vivante : l'homme, la personne, dans ce qu'elle a d'universel et d'unique à la fois ; puis la nation, le peuple ; et enfin l'humanité « universelle ». Et ce serait la seule éducation vraiment vivante car elle permettrait de mettre pleinement en valeur l'intégralité de la personne et de la vie humaines, de préparer son plein épanouissement, d'atteindre son but ; en même temps, elle l'aiderait à établir un juste rapport avec la vie, la mentalité et l'âme de son peuple, et avec la vie, le mental et l'âme de l'humanité dans son ensemble, dont l'être humain est lui-même une cellule, et le peuple ou la nation, un membre vivant, distinct et cependant indissociable.

C'est en considérant le problème à la lumière de ce principe plus large et plus global que nous pourrons le mieux nous faire une idée claire de ce que nous voulons

et de ce que nos efforts pourraient accomplir en matière d'éducation nationale. Il est indispensable qu'aujourd'hui même, nous, Indiens, voyions les choses dans cette perspective, et établissions de telles bases ; en ce tournant critique de notre destinée, toute notre énergie doit en effet se tourner vers la réalisation de ce but, le but pour lequel l'Inde existe : découvrir et reconstruire sa la vérité de son être à la fois dans la personne humaine et dans le peuple tout entier, afin qu'ayant recouvré sa grandeur intérieure, elle puisse reprendre la place et le rôle qui lui sont dus dans la vie de l'humanité.

Certes, il existe de nombreuses conceptions de l'être humain et de la vie, de la nation et de sa vie, de l'humanité et de l'existence de la race humaine. Aussi nos idées sur l'éducation et nos entreprises dans ce domaine ne peuvent-elles manquer de refléter cette grande diversité. L'Inde a toujours eu une conception et une vision originales de ces choses, et il nous faudra voir si ce n'est pas justement cela qui est ou devrait être la base même de notre éducation, et ce qui lui donnerait son véritable caractère national. L'Inde n'a jamais conçu l'homme simplement comme un corps vivant façonné par la Nature physique, qui, au cours de l'évolution, a manifesté certaines propensions vitales, un ego, un mental, une raison ; la vie et l'éducation de cet animal du genre *homo*, et pour ce qui nous concerne, cet *homo indicus*, n'auraient alors pour objectif que la satisfaction de ces tendances, sous le gouvernement d'un mental et d'une raison éduqués et pour le plus grand profit de l'ego personnel et national.

L'Inde n'a jamais vu en l'homme un animal doué de raison, ou, pour étendre cette définition, une créature de la Nature physique qui pense, sent et veut — comme sa progéniture mentale en quelque sorte — et de faire de son éducation une simple culture des facultés mentales ; elle n'a pas non plus cherché à le définir comme un être politique, social et économique dont l'éducation aurait pour objet de le préparer à devenir un membre efficace, productif et bien discipliné de la société et de l'Etat. Ce sont là, sans nul doute, des aspects de l'être humain, et l'Inde leur a accordé une place importante au sein de sa large vision du monde, mais elles n'en demeurent pas moins des choses extérieures, des instruments du mental, de la vie et de l'action humaines, et non la totalité de l'homme, ni sa réalité.

L'Inde a toujours considéré l'homme comme une âme, une parcelle de la Divinité enchâssée dans un mental et un corps, une manifestation consciente du moi, de l'esprit universel dans la Nature. Elle a su distinguer et cultiver les différentes parties de son être mental et intellectuel, éthique, dynamique et pragmatique, esthétique et hédoniste, vital et physique, mais ils étaient pour elle des pouvoirs de l'âme qui se manifeste à travers eux et grandit en même temps qu'eux ; ces pouvoirs ne représentent pas la totalité de l'âme, car arrivée au sommet de son ascension, elle s'élève vers quelque chose de plus grand encore, vers un être spirituel, manifestation suprême de l'âme humaine, son *paramartha* et son *purushartha*, c'est-à-dire cet état où l'humain touche au divin. De la même manière, l'Inde n'a jamais considéré la nation ou le peuple comme un Etat bien organisé, ou une communauté disposant des armes nécessaires à la lutte pour la vie et mettant tout au service de l'ego

national — ce n'est là que le simple déguisement, sous une puissante armure, du Pourousha national ainsi masqué et encombré — mais comme une grande âme et une large vie communes qui est apparue au sein de la totalité de l'existence et qui a manifesté sa nature et sa loi propres, son *swabhava* et son *swadharma*, incarnés dans ses formes et dans sa culture intellectuelle, esthétique, éthique, dynamique, sociale et politique.

Notre conception d'une culture de l'humanité doit elle aussi correspondre à cette vision ancestrale d'un « universel » qui se manifeste dans l'espèce humaine, évoluant à travers la vie et le mental, mais tendant vers un but spirituel suprême. Il nous faut voir que c'est l'esprit, l'âme de l'humanité qui, par le conflit et la concorde, progresse vers l'unité, multiplie les expériences et préserve la diversité indispensable grâce à la diversité culturelle et existentielle de ses peuples, qui cherche la perfection en développant les capacités individuelles, à mesure qu'il progresse vers une existence et une vie toujours plus divines, et qui recherche aussi, plus timidement et plus lentement, une égale perfection dans la vie de l'espèce. Nous pouvons certes réfuter cette description de l'être humain et de la nation ; mais si nous l'acceptons, il nous apparaîtra clairement que la seule éducation véritable est celle qui va dans le sens de cette action de l'esprit dans le mental et le corps de l'individu et de la nation. Tel est le principe sur lequel nous devons construire, tels sont le mobile central et l'idéal qui doivent nous guider. Pour l'individu, cette éducation fera de la croissance de l'âme, de ses pouvoirs et de ses possibilités l'objectif principal, car la nation veillera avant tout à la préservation, au renforcement et à l'enrichissement de l'âme de la nation et de son *dharma*, et les

aidera à devenir des pouvoirs de la vie, du mental ascendant et de l'âme de l'humanité. Et à aucun moment elle ne perdra de vue ce qui, pour l'homme, est l'objectif ultime : l'éveil et le développement de son être spirituel.

Notes :

Bhâskara : mathématicien et astronome (1114-1183). Inventeur d'instruments scientifiques et auteur d'un traité d'astronomie.

Aryabhata : mathématicien, astronome indien (v. 476-510). Dans ses ouvrages en vers sanskrits, il donne des règles mathématiques et ses écrits montrent que les calculs étaient alors très avancés.

Varâhamihira : astronome hindou (505-587).

Tols : Dans l'ancien système d'éducation, écoles de sanskrit établies dans les maisons des brahmanes versés dans les *shastras* (Ecritures). Les élèves y apprenaient, outre le sanskrit et la littérature, diverses disciplines, telles la poésie, l'astronomie, l'astrologie, la philosophie, la rhétorique.

Takshashilâ : ancien nom sanskrit de la cité de Taxila (Punjab). Elle fut un célèbre centre médical et bouddhique aux environs du IIe siècle av. J.-C. L'empereur Ashoka y aurait fait ses études.

Nâlandâ : Célèbre université bouddhique (dans le Bihar), fondée au Ve siècle. Elle pouvait accueillir plus de 10 000 étudiants. Elle fut détruite lors des invasions musulmanes en 1199. Il n'en subsiste que des ruines imposantes.

Swadeshi : « Ce qui appartient en propre au pays ». Mouvement nationaliste qui se développa à partir de 1905 et qui préconisait l'usage exclusif des produits nationaux et le boycottage des marchandises anglaises.

« *A Preface on National Education* » a paru dans l'*Arya* en 1920.

« *A system of National Education* » a été publié dans le *Karmayogin*, en 1909-1910.

I

Le Mental humain

La véritable base de l'éducation est l'étude du mental humain, celui de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte. Tout système éducatif qui se fonde sur des idées de perfection académique et qui ignore les instruments d'étude, risque davantage de retarder et de compromettre la croissance intellectuelle, que de former un mental parfait et parfaitement outillé. Car l'éducateur n'a pas affaire, comme le peintre ou le sculpteur, à un matériau inerte, mais à un organisme infiniment subtil et sensible. Il ne peut façonner un chef-d'œuvre éducatif avec du bois ou de la pierre ; il doit travailler la substance intangible du mental et respecter les limites imposées par ce fragile corps humain.

Le système éducatif actuellement en vigueur en Europe marque sans aucun doute un grand progrès par rapport à bien des méthodes employées dans l'antiquité, mais ses défauts n'en sont pas moins évidents. Il se fonde sur une connaissance insuffisante de la psychologie humaine, et ce qui l'empêche d'avoir des effets désastreux, c'est en général le refus de l'élève de se soumettre aux méthodes qu'il implique, à son habitude de n'étudier que le minimum nécessaire pour éviter d'être puni ou pour passer un examen, le recours habituel à l'action et à des exercices physiques vigoureux. En Inde, par contre, les effets néfastes de ce système sur le corps, le mental et le caractère ne sont que trop apparents. Un système d'éducation nationale devra tout d'abord dispenser une éducation aussi globale qu'elle l'est en Europe, et plus parfaitement appliquée, en se gardant des

fléaux que sont la tension et le bourrage de crâne. Or cela ne peut se faire qu'en étudiant les outils de connaissance et en découvrant une méthode d'enseignement naturelle, facile et efficace. C'est seulement en renforçant et en affinant ces outils au maximum de leur capacité qu'ils pourront devenir efficaces pour le travail accru que réclament les conditions modernes. Les « muscles » du mental devront être entraînés à fond par des moyens simples et directs ; alors seulement les élèves pourront réaliser les grandes prouesses intellectuelles qui sont exigées d'eux, et pas avant.

Le premier principe du véritable enseignement est que rien ne peut être enseigné. Le professeur n'est ni un instructeur, ni un chef de corvée, c'est un aide et un guide. Son travail consiste à suggérer, non à imposer. Il ne forme pas effectivement le mental de l'élève ; il ne fait que lui montrer comment perfectionner ses instruments de connaissance, que l'aider et l'encourager en cours de route. Il ne lui transmet pas la connaissance, il lui montre comment l'acquérir par lui-même. Il ne fait point surgir la connaissance qui est au-dedans ; il ne fait que lui montrer où elle se trouve et comment on peut l'habituer à se manifester. Réserver ce principe à l'enseignement mental de l'adolescent et de l'adulte et en interdire l'application à l'enfant, est une doctrine conservatrice et inintelligente. Pour les enfants comme pour les adultes, pour les garçons comme pour les filles, il n'y a qu'un juste principe de bon enseignement. La seule différence tient à l'âge, et au degré d'aide et de directives qui sont nécessaires, mais cela ne change en rien la nature de cet enseignement.

Le deuxième principe est que le mental doit être consulté durant sa croissance. L'idée selon laquelle les parents ou les professeurs doivent façonner l'enfant à leur gré est une superstition barbare et ignorante. C'est l'enfant lui-même qui doit être encouragé à s'épanouir selon sa propre nature. Les parents ne sauraient commettre de plus grave erreur que de décider à l'avance des qualités et des capacités, des idées

et des « vertus » que leurs enfants devront développer, ou de la carrière qu'ils devront choisir plus tard. Obliger la nature à renoncer à son propre *dharmā* (*la vraie loi de son être*), c'est lui faire un tort irréparable, nuire à sa croissance et défigurer sa perfection. C'est exercer sur l'âme humaine une tyrannie égoïste et desservir la nation, qui perd ainsi le bénéfice de ce que chaque homme aurait pu lui apporter de meilleur, et se voit obligée, au contraire, d'accepter quelque chose d'imparfait et d'artificiel, de médiocre, de superficiel et d'ordinaire. Chacun porte en soi quelque chose de divin, quelque chose d'unique, une possibilité de perfection et un pouvoir qui lui sont propres — si limitée soit la sphère que Dieu lui a donnée —, et qu'il est libre d'accepter ou de refuser. Le travail consiste à le découvrir, le développer et l'utiliser. Le but principal de l'éducation devrait être d'aider l'âme en croissance à puiser en elle-même ce qu'elle a de meilleur et de le parfaire en vue d'un noble usage.

Le troisième principe éducatif est d'aller du proche au lointain, de ce qui est à ce qui sera. La nature d'un homme est presque toujours fondée, non seulement sur le passé de son âme, mais sur son hérédité, son milieu, sa nationalité, son pays, la terre qui le nourrit, l'air qu'il respire, et tout ce qu'il est accoutumé à voir, à entendre, toutes ses habitudes. Tout cela le forme insensiblement, mais non moins puissamment, et doit donc nous servir de point de départ. Il ne faut pas arracher la nature du sol où elle doit pousser, ou entourer le mental d'images et d'idées provenant d'une existence qui est étrangère à son environnement physique. Si quelque chose doit être apporté de l'extérieur, il faut que ce soit proposé et non imposé au mental. Une croissance libre et naturelle est indispensable au véritable développement.

Certaines âmes se révoltent naturellement contre leur milieu, et semblent appartenir à d'autres lieux, à d'autres temps. Qu'elles se sentent libres de suivre leur penchant ; or la majorité des âmes languissent et dépérissent, deviennent

artificielles si elles sont artificiellement moulées dans une forme étrangère. C'est Dieu qui a voulu, pour le bien de l'humanité, que ces âmes appartiennent à une nation, une époque, une société particulières, qu'elles soient les enfants du passé, les maîtres du présent, les créateurs de l'avenir. Le passé est notre base, le présent notre matériau, le futur notre but et le sommet à atteindre. Chacun doit trouver la place naturelle qui lui est due dans un système national d'éducation.

II

Les Pouvoirs du Mental

L'outil dont se sert l'éducateur est le mental ou *antahkarana*, qui comporte quatre niveaux. Le réservoir des impressions mentales passées, le *citta* ou dépôt de la mémoire, est le fondement sur lequel reposent les autres couches. Toutes les expériences se déposent en nous en tant que mémoire passive ou potentielle ; la mémoire active fait son choix et tire de la réserve ce dont elle a besoin. Mais la mémoire active est comme un homme qui cherche dans une masse énorme de matériaux enfermés ; parfois, il ne trouve pas ce qu'il cherche ; parfois, au cours de sa recherche rapide, il tombe par hasard sur bien des choses dont il n'a pas besoin dans l'immédiat ; souvent aussi, il se trompe, croyant avoir trouvé la vraie chose quand c'est en fait quelque chose d'autre — inapproprié, voire sans valeur — dont il s'est emparé. La mémoire passive ou *citta* n'a pas besoin d'être éduquée, elle est automatique et remplit naturellement son rôle ; il n'y a pas un seul objet de connaissance entrant dans son champ qui ne soit solidement établi, mis à sa place et préservé impeccablement dans cet admirable réceptacle. C'est la mémoire active, cette fonction supérieure mais moins parfaitement développée, qu'il est nécessaire d'améliorer.

Le deuxième niveau est le mental proprement dit, *manas*, le sixième sens de notre psychologie indienne, où les autres sens sont réunis. Le mental a pour fonction de recevoir les images des choses, traduites par les cinq sens sous forme de vision, d'audition, d'odorat, de goût et de toucher, et de les traduire à nouveau en

sensations mentalisées. Il reçoit aussi les images qu'il a lui-même saisies directement et les façonne en impressions mentales. Ces sensations et impressions constituent les matériaux de la pensée, non la pensée elle-même ; mais il est extrêmement important que la pensée puisse travailler sur des matériaux adéquats et parfaits. La première tâche de l'éducateur est par conséquent d'apprendre aux enfants à utiliser correctement leurs six sens, de veiller à ce que ceux-ci ne soient pas atrophiés ou détériorés par négligence, mais éduqués par l'enfant lui-même sous la direction du professeur pour qu'ils acquièrent la précision parfaite et la sensibilité raffinée et subtile dont ils sont capables. De plus, il faudrait utiliser au maximum l'aide des organes d'action, chaque fois que cela s'avère nécessaire. Par exemple, il faudrait habituer la main à reproduire parfaitement ce que l'œil voit et ce que le mental ressent, et faire en sorte que le langage devienne une expression parfaite de la connaissance que possède tout *l'antahkarana*.

Le troisième niveau est l'intellect, ou *buddhi*, qui est le véritable instrument de la pensée, et ce qui commande et organise la connaissance acquise par les autres parties de la machine. Pour l'éducateur et ce qu'il a en vue, c'est de très loin la plus importante des trois couches dont j'ai parlé. L'intellect est un organe constitué de plusieurs groupes de fonctions que l'on peut diviser en deux catégories importantes : les fonctions et facultés de la main droite, et celles de la main gauche. Les premières sont compréhensives, créatives et synthétiques ; les secondes, critiques et analytiques. Le jugement, l'imagination, la mémoire et l'observation appartiennent à la première catégorie ; la comparaison et le raisonnement, à la seconde. Les facultés critiques distinguent, comparent, classifient, généralisent, déduisent, infèrent, concluent ; ce sont les parties constituantes de la raison logique. Les facultés du premier groupe comprennent, commandent, jugent indépendamment, appréhendent, saisissent et manipulent. Cette partie du mental est le maître de la connaissance, l'autre en est le serviteur. Les facultés du deuxième groupe ne font

qu'effleurer le corps de la connaissance, les autres pénètrent son âme. Les premières saisissent ce qui est encore intangible et non vérifié, les secondes se cantonnent à la vérité établie. Toutes deux sont indispensables à la plénitude de la raison humaine. Ces fonctions importantes de la machine doivent toutes atteindre leur pouvoir d'action le plus haut et le plus raffiné, afin d'éviter que l'éducation de l'enfant ne soit imparfaite et unilatérale.

Il existe une quatrième couche de facultés qui ne sont pas encore entièrement développées en l'homme, mais qui, progressivement, se développent et s'élargissent, évoluant vers une plus grande perfection. Les pouvoirs spécifiques de cette strate supérieure de la connaissance nous sont surtout connus grâce au phénomène du génie : ce discernement souverain, cette perception intuitive de la vérité, ce langage pleinement inspiré, cette vision de connaissance directe qui équivaut souvent à une révélation, font de l'homme un prophète de la vérité. Ces pouvoirs atteignent rarement leur plein développement, mais nombreux sont ceux qui les possèdent imparfaitement ou par éclairs. La raison critique s'en méfie encore énormément, à cause de ce mélange d'erreur et d'inconstance qui les caractérise, et de cette part d'imagination tendancieuse qui obstrue et déforme son parfait fonctionnement. Pourtant, il est clair que l'humanité n'aurait pu progresser jusqu'à son niveau actuel sans l'aide de ces facultés, et c'est là un problème que les éducateurs n'ont pas encore abordé : que faire de cet élément puissant et déroutant : l'élève de génie ? Le simple instructeur fait tout ce qu'il peut pour décourager et étouffer le génie, le professeur plus libéral lui fait bon accueil. On ne peut pas ne pas tenir compte de facultés aussi importantes pour l'humanité ; il serait stupide de les négliger et criminel de les décourager. Si elles sont insuffisamment développées, il faut les perfectionner, et supprimer avec soin, et de façon judicieuse, tout mélange d'erreur, d'inconstance et de fantaisie abusive. Mais ce n'est pas le professeur qui peut le faire : s'il intervenait, il supprimerait le bon grain avec l'ivraie. Ici, comme dans toutes les

mesures éducatives, il ne peut que mettre l'âme en croissance sur le chemin de sa propre perfection.

III

La Nature morale

Dans l'ordre humain, la nature mentale repose sur la morale, et l'éducation de l'intellect, si elle n'est pas accompagnée du perfectionnement de la nature morale et émotive, ne peut que nuire au progrès de l'homme. Et pourtant, si l'on peut sans difficulté préparer un curriculum ou quelque programme satisfaisant pour l'éducation du mental, on n'a pas encore réussi à définir, pour nos écoles et collèges, et dans les conditions actuelles, une éducation morale appropriée. S'attacher à faire de l'élève un être moral et religieux en lui enseignant la morale et la religion contenue dans les manuels scolaires, est une entreprise vaine et illusoire, justement parce que le cœur n'est pas le mental, et qu'instruire le mental n'entraîne pas nécessairement la perfection du cœur. Certes, il serait faux de prétendre que cet enseignement est inutile : certaines pensées peuvent ainsi naître et germer dans *l'antahkarana* et, si elles deviennent habituelles, elles influenceront la conduite. Mais le danger des manuels de morale est qu'ils font de la pensée supérieure une chose mécanique et artificielle ; or, tout ce qui est mécanique et artificiel ne peut rien nous apporter sur le chemin de notre perfection.

Quand on s'occupe de la nature morale d'un être humain, il faut tenir compte de trois choses capitales : les émotions, *samskâras*, c'est-à-dire les habitudes et associations que nous avons formées, et le *svabhâva*, la nature individuelle. Il n'y a, pour l'être humain, qu'une seule éducation morale possible : s'habituer à avoir des émotions justes, s'associer avec les êtres les plus nobles, développer les habitudes

mentales, émotives et physiques les meilleures, et mettre en pratique, dans des actions justes, les impulsions fondamentales de sa nature profonde. On peut imposer aux enfants une certaine discipline, les préparer à entrer dans un certain moule, les orienter sur une certaine voie, mais il faut que leur cœur et leur nature collaborent, autrement leur adhésion ne sera qu'une obéissance hypocrite et indifférente à une règle imposée, une adhésion formelle, souvent pleine de lâcheté. C'est ce qui se passe en Europe, où nous observons ce phénomène remarquable et bien connu : dès que le carcan familial et scolaire de la discipline est retiré, les enfants font les quatre cents coups. Cela conduit aussi à cette hypocrisie sociale si répandue en Europe. Ce qu'un homme admire et accepte spontanément, devient une partie intégrante de son être ; le reste n'est qu'un masque. Il se conforme à la discipline sociale comme il avait suivi la routine morale — familiale et scolaire —, mais il se sent libre de mener à sa guise sa vie réelle, intérieure et privée, et de suivre ses passions. Par ailleurs, négliger complètement l'éducation morale et religieuse entraîne la dégénérescence de la race humaine. La corruption morale notoire de nos jeunes gens avant que le mouvement du Swadeshi ne vienne comme une grâce, était le résultat direct de l'instruction exclusivement mentale qui leur avait été prodiguée dans le système éducatif britannique. L'adoption de ce système sous un déguisement indien dans des institutions telles que le « Central Hindu College », risque d'avoir les mêmes résultats qu'en Europe. C'est mieux que rien, c'est tout ce qu'on peut dire.

Comme pour l'éducation du mental, la meilleure approche pour éduquer le cœur consiste à mettre l'enfant sur la voie de sa propre perfection et à l'encourager à la suivre. Il faut l'observer, lui faire des suggestions et l'aider, mais sans intervenir. Il y a, dans le système en vigueur dans les collèges anglais une idée tout à fait excellente, c'est que le maître, dans le meilleur des cas, est là comme un guide et un exemple moral. Dans une large mesure, il laisse les étudiants s'influencer

mutuellement et s'entraider sur le chemin qu'on leur a indiqué en silence. Mais la méthode employée est grossière et entachée des excès de la discipline extérieure — pour laquelle les étudiants n'ont aucun respect, sinon celui né de la peur —, et par l'indigence de l'aide intérieure. C'est un peu de bien écrasé par beaucoup de mal. Le vieux système indien où le guru, par sa connaissance et sa sainteté, commande naturellement l'obéissance de l'élève, son admiration absolue et une émulation pleine de respect, était une méthode de discipline morale infiniment supérieure. Il est impossible de restaurer l'ancien système; mais il n'est pas impossible de substituer l'ami sage, le guide et l'aide, à l'instructeur à gages ou au gendarme bienveillant, ce qui paraît être la plus haute idée que le système éducatif européen se fasse du pédagogue.

La première règle de l'éducation morale est de suggérer et d'inviter, et non de commander ou d'imposer. La meilleure méthode de suggestion s'appuie sur l'exemple personnel, les conversations quotidiennes et les lectures choisies suivant les besoins du jour. Ces livres doivent contenir, pour les tout jeunes élèves, les exemples les plus inspirants du passé, proposés, non comme des leçons de morale, mais comme des choses ayant un intérêt immense sur le plan humain ; pour les élèves plus âgés, ils présenteront les grandes pensées des grandes âmes, les pages de la littérature qui font naître les émotions les plus nobles et suggèrent les idéaux et les aspirations les plus hautes, les archives de l'histoire et les biographies qui montrent comment ces pensées, ces émotions et ces idéaux ont été vécus. C'est une façon, pourrait-on dire, de vivre en bonne compagnie, *satsanga*. Il est rare que cela soit sans effet, à condition d'éviter les sermons sentencieux, et cela peut même avoir des effets tout à fait remarquables si l'enseignant met en pratique dans sa vie les idéaux qu'il professe. Mais une telle méthode ne saurait porter tous ses fruits que si les jeunes ont l'occasion, dans leur propre vie et dans un domaine même limité, de manifester dans l'action leurs qualités morales naissantes. Ce peut être la soif de

connaissance, la consécration de soi, la pureté, le renoncement du brâhmane ; le courage, l'ardeur, l'honneur, la dévotion, la noblesse, l'esprit chevaleresque, le patriotisme du *kshatriya* ; la munificence, l'adresse, l'application, l'esprit d'entreprise généreux et la libéralité du *vaishya* ; l'effacement et le service plein d'amour du *shudra*. Telles sont les qualités de l'*ârya*. Elles forment le caractère moral que nous voulons impartir à nos jeunes, dans toute la nation. Mais comment ferons-nous pour les acquérir si nous ne donnons pas à ces jeunes la possibilité de s'éduquer selon la tradition des *âryas*, de préparer, durant leur enfance et leur adolescence, par la pratique et un contact constant et intime, les matériaux essentiels qui leur serviront à façonner leur vie d'adulte ?

Par conséquent, chaque élève devrait avoir l'occasion, et l'encouragement intellectuel, de développer les meilleures dispositions de sa nature. S'il en a de mauvaises, et de mauvaises habitudes, de mauvais *samskâras* mentaux ou physiques, il ne faudrait pas le traiter durement, comme un délinquant, mais l'aider à s'en débarrasser par la méthode râyayogique du *samyama*, le rejet ou la substitution. Il faut l'encourager à y penser, non comme à des péchés ou des crimes, mais comme aux symptômes d'une maladie guérissable, qui peut changer par un effort constant et soutenu de la volonté : l'enfant, par exemple, rejettera le mensonge chaque fois qu'il surgira dans son mental et le remplacera par la vérité, remplacera la peur par le courage, l'égoïsme par le don de soi et le renoncement, la méchanceté par l'amour. Il faudra aussi prendre grand soin que des qualités encore mal formées ne soient pas rejetées comme des défauts. Beaucoup de jeunes ont une nature rebelle et sauvage, mais ce sont en fait les débordements d'une force, d'une grandeur et d'une noblesse surabondantes. Il faut les purifier, non les réprimer.

J'ai parlé de moralité ; il est nécessaire de dire quelques mots sur l'enseignement religieux. Une étrange idée prévaut de nos jours, selon laquelle il suffit d'enseigner aux enfants les dogmes de la morale et de la religion pour en faire

des êtres pieux et moraux. C'est une erreur importée d'Europe, et sa pratique conduit soit à l'acceptation mécanique d'un credo, qui n'a aucun effet sur la vie intérieure et peu d'effet sur la vie extérieure, ou engendre le fanatique, le bigot, le ritualiste, ou l'hypocrite obséquieux. La religion doit être vécue, et non apprise comme un credo. Le compromis singulier que l'éducation soi-disant nationale au Bengale a établi, et qui rend obligatoire l'enseignement des croyances religieuses et interdit leur pratique, *l'anushthâna*, est un exemple de l'ignorance et de la confusion qui règnent dans ce domaine, et qui contribuent à désorienter les esprits. Ces interdictions flattent les partisans de la laïcité, qu'elle soit ouverte ou déguisée. Aucun enseignement religieux n'a la moindre valeur à moins d'être vécu, et le recours à divers types de *sâdhanâ*, la pratique et la discipline spirituelles, sont la seule préparation efficace pour une vie « religieuse ». La prière, l'adoration, le culte, répondent à la soif intérieure de nombreux esprits pour qui cela reste une préparation essentielle ; et s'il ne faut pas en faire une fin en soi, c'est néanmoins une aide importante pour le progrès spirituel ; si cette aide manque, il faudra lui substituer d'autres formes de méditation, de dévotion ou de devoir religieux. Autrement, l'enseignement religieux n'a que peu de valeur et, à la limite, il vaudrait mieux s'en passer.

Mais que telle ou telle forme de religion soit enseignée ou non, l'essence de la religion, c'est-à-dire vivre pour Dieu, pour l'humanité, pour son pays, pour les autres et pour soi-même en eux, est l'idéal qui doit être enseigné dans toutes les écoles qui se disent nationales. Ce qui compte, ce n'est pas tant que l'on enseigne des sujets « indiens », que l'on emploie des méthodes indiennes ou que les croyances hindoues et les écritures hindoues fassent partie du programme officiel ; c'est que cet esprit de l'hindouisme devienne l'essence même du nationalisme dans nos écoles, car c'est ce qui les distingue de toutes les autres.

IV

L'enseignement simultané ou successif

La pratique de l'enseignement fragmentaire — qui, en Inde, a été soumise à une *reductio ad absurdum* — est un trait vraiment frappant de l'éducation moderne. On enseigne un sujet, parmi quantité d'autres, à petites doses, et le résultat, c'est que l'enfant met sept années à apprendre mal ce qu'il aurait pu apprendre bien en une seule année, et il quitte l'école mal préparé, mal équipé, avec des bribes d'une connaissance imparfaite, sans avoir maîtrisé aucune des branches importantes du savoir humain. Le système adopté par le Conseil national, une créature amphibie dotée d'une double nature, essaie de valoriser la pratique de cet enseignement fragmentaire aux échelons inférieur et moyen, et, soudainement, le transforme au sommet en un culte de la spécialisation. C'est poser un triangle sur son sommet et espérer qu'il va tenir en équilibre.

L'ancien système consistait à enseigner un ou deux sujets, mais à le faire bien et à fond avant de passer à d'autres sujets, et ce système était certainement plus rationnel que le système moderne. S'il ne véhiculait pas des informations aussi variées, il édifiait une culture plus profonde, plus noble et plus authentique. Le principe défectueux de l'enseignement fragmentaire est largement responsable de la superficialité, de la frivolité et des vacillements du mental moderne moyen. Certes, on pourrait reprocher à l'ancien système d'apprendre dès sa jeunesse à un élève ce qui risque d'être effacé plus tard de son esprit lorsqu'il essaiera de maîtriser d'autres sujets. Mais l'excellente formation que les anciens donnaient à la mémoire

compensait largement ce défaut. Dans l'éducation de l'avenir nous n'aurons pas à dépendre d'un système, ancien ou moderne, mais nous choisirons seulement les moyens les plus rapides et les plus parfaits de maîtriser la connaissance.

Pour justifier le système moderne, on prétend que l'attention des enfants se lasse facilement et qu'ils ne peuvent supporter la fatigue d'une longue concentration sur un seul sujet. Le changement fréquent de sujet permettrait au mental de se reposer. Une question se pose alors tout naturellement : les enfants des temps modernes sont-ils donc si différents de ceux de jadis, et, s'ils le sont, n'est-ce pas nous qui les avons rendus tels en décourageant la concentration prolongée ? Un tout petit enfant ne peut, il est vrai, se concentrer pendant longtemps ; mais de toute façon, les petits enfants ne sont pas encore en mesure de suivre un enseignement scolaire quel qu'il soit. Par contre, un enfant de sept ou huit ans — les études régulières ne devraient pas commencer plus tôt — est capable d'un grand effort de concentration s'il est intéressé. Or l'intérêt est après tout la base de la concentration. Nous faisons de nos leçons quelque chose de souverainement ennuyeux et rebutant, notre enseignement se fonde sur un principe de dure contrainte, et nous nous plaignons que les enfants soient agités et dissipés ! Remplacer le système artificiel actuel par le système naturel où l'enfant s'éduque lui-même, éliminerait cette incapacité qu'on lui reproche. L'enfant, comme l'adulte, s'il est intéressé, aime beaucoup mieux venir à bout de son sujet que le laisser inachevé. Le guider pas à pas, tout en l'intéressant à chaque sujet à mesure qu'il se présente, par une concentration qui le mènera peu à peu à la maîtrise, tel est l'art véritable de l'enseignement.

Le professeur doit se concentrer tout d'abord sur la langue d'instruction et sur les instruments de connaissance ; multiplier les sujets académiques courants, avant que ces outils de base ne soient maîtrisés, est une perte de temps et d'énergie. Quand l'élève a suffisamment développé ses capacités mentales pour apprendre une

langue facilement et rapidement, c'est alors le moment de l'initier à diverses autres langues, au lieu de le faire quand il ne peut comprendre que partiellement ce qu'on lui enseigne et doit faire de laborieux efforts pour l'apprendre imparfaitement. En outre, celui qui maîtrise sa propre langue a la capacité indispensable d'en maîtriser une autre. Quand on connaît mal sa langue maternelle, en apprendre d'autres est une gageure. Étudier la science quand les facultés d'observation, de jugement, de raisonnement et de comparaison ne sont qu'à peine développées, c'est entreprendre une tâche ingrate et inutile. Il en va de même pour tous les autres sujets.

La langue maternelle est la langue d'instruction par excellence, et c'est pourquoi l'enfant devra, avant toute autre chose, s'efforcer d'en acquérir la parfaite maîtrise. Presque tous les enfants ont de l'imagination, l'intuition des mots, un sens dramatique, un trésor d'idées et de fantaisie. Il faudra donc les intéresser à la littérature et à l'histoire de leur pays. Au lieu de les faire ânonner stupidement et lire des livres auxquels ils ne comprennent rien, tâche suprêmement rébarbative, on devrait les initier progressivement, et rapidement, à ce que leur propre littérature compte de plus intéressant, à la vie actuelle et passée, et le leur présenter de telle manière que les qualités dont j'ai parlé plus haut soient sollicitées et encouragées. Toutes les autres études, durant cette période, devraient être consacrées au perfectionnement des capacités mentales et du caractère. C'est à cet âge qu'il faut jeter les bases de l'étude de l'histoire, de la science, de la philosophie, de l'art, mais pas d'une façon assommante et académique. Tous les enfants aiment les belles histoires, ils ont le culte de l'héroïsme, tous sont des patriotes. Il faut faire appel à ces qualités, et c'est en les développant qu'ils maîtriseront, sans même le savoir, le vivant héritage historique et humain de leur pays. Tous les enfants sont des chercheurs, des explorateurs, des analystes, des anatomistes impitoyables. Faites appel à ces qualités, et ils acquerront naturellement le véritable esprit scientifique et les bases indispensables de la connaissance scientifique. Tous les enfants ont une

curiosité intellectuelle insatiable et ils sont doués pour les questions métaphysiques. Il faut en profiter pour les ouvrir peu à peu à la compréhension du monde et d'eux-mêmes. Tous les enfants ont le don d'imitation et un certain pouvoir imaginaire. Il faut s'en servir pour développer en eux la fibre artistique.

C'est en laissant agir la Nature que nous bénéficions des bienfaits qu'elle nous accorde généreusement. L'humanité, pour éduquer ses enfants, a choisi de contrecarrer son action, et ce faisant elle a considérablement ralenti sa progression. Heureusement, des idées plus saines commencent à prévaloir. Mais on n'a pas encore trouvé le chemin. Le passé, armé de tous ses préjugés et de ses erreurs, nous étouffe encore et ne veut pas lâcher prise ; il se glisse jusque dans les tentatives les plus radicales que nous faisons pour nous laisser guider à nouveau par la sagesse universelle de notre Mère. Nous devons avoir le courage d'éclairer notre connaissance et de l'appliquer hardiment, dans l'intérêt des générations futures. L'enseignement fragmentaire doit être relégué dans le débarras des peines perdues. La première tâche est d'intéresser l'enfant à la vie, au travail et à la connaissance, de développer ses instruments de connaissance le plus complètement possible, de l'aider à acquérir la maîtrise du langage dont il doit se servir. Ensuite, la rapidité avec laquelle il apprendra comblera tout retard éventuel s'il veut suivre des études régulières, et l'on s'apercevra qu'il apprendra parfaitement beaucoup de choses, alors qu'il n'apprend à présent que peu de choses imparfaitement.

V

L'éducation des sens

Six sens pourvoient à la connaissance : la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher, le goût, et le mental ; or tous, excepté le dernier, sont tournés vers l'extérieur, y recueillant les matériaux de la pensée au moyen des nerfs physiques et des organes correspondants, l'œil, l'oreille, le nez, la peau et le palais. La perfection des sens, en tant que serviteurs de la pensée, doit être l'une des toutes premières préoccupations du professeur. Les deux qualités requises dans ce domaine sont la précision et la sensibilité. Aussi devons-nous d'abord comprendre ce qui s'y oppose, afin de pouvoir prendre les mesures les plus efficaces pour y remédier. Tous ceux qui souhaitent atteindre à la perfection doivent saisir la cause de l'imperfection.

La précision et la réceptivité sensorielles dépendent de la libre activité des nerfs qui sont les canaux par lesquels passe l'information, et de l'état d'acceptation passive du mental récepteur. Livrés à eux-mêmes, les organes sensoriels remplissent parfaitement leur fonction. L'œil, l'oreille, le palais, la peau, le nez fournissent la forme, le son, le goût, le toucher, l'odeur justes. On peut le comprendre aisément si l'on étudie le fonctionnement de l'œil. Une image correcte est automatiquement reproduite sur la rétine, et s'il y a la moindre erreur de jugement, elle n'est pas imputable à l'organe mais à quelque chose d'autre.

Cette erreur peut provenir des courants nerveux. Les nerfs ne sont que des canaux, ils n'ont pas en eux-mêmes le pouvoir de modifier l'information que fournissent les organes. Mais un canal peut être obstrué, et pour cette raison

l'information risque de ne plus être aussi précise, ou aussi complète, non pas lorsqu'elle atteint l'organe où elle est nécessairement et automatiquement parfaite, mais quand elle atteint le mental, à moins que l'organe, l'instrument physique lui-même, ne soit défectueux. Alors cela n'est plus du ressort de l'éducateur, mais du médecin.

Si l'obstruction est telle que l'information n'arrive plus du tout au mental, il en résulte une perte de sensibilité. On peut guérir ces déficiences sensorielles plus ou moins graves, cette anesthésie à divers degrés, à condition que l'organe physique ne soit pas lésé ou déficient. Il est possible, en effet, d'éliminer les obstructions et de restaurer la sensibilité en purifiant le système nerveux. Le remède est simple et, pour diverses raisons, il devient de plus en plus populaire en Europe où il est utilisé à des fins différentes : il s'agit du contrôle de la respiration. Par ce procédé infaillible, les canaux retrouvent leur activité libre et parfaite, et s'il est appliqué à bon escient et à fond, les sens sont dynamisés. Dans la discipline du Yoga, ce procédé est appelé *nâdî shuddhi*, ou purification des nerfs.

L'obstruction du courant nerveux peut, sinon bloquer complètement le flot de l'information, si partielle soit-elle, du moins la déformer. L'exemple courant cité à ce propos est l'effet de la peur ou de l'inquiétude sur le fonctionnement des sens. Le cheval effarouché prend le sac sur le chemin pour un être vivant dangereux, l'homme apeuré prend une corde pour un serpent, un rideau agité par le vent pour un fantôme. Toutes les distorsions provenant du système nerveux s'expliquent par quelque trouble émotif affectant les canaux nerveux. Le seul remède est d'y amener la paix, le calme et l'équilibre. Cette habitude peut être favorisée par la pratique de la *nâdî shuddhi*. Celle-ci apporte une paix dans le système nerveux, induit un calme conscient dans tous les processus internes et prépare la purification du mental.

Si les canaux nerveux sont apaisés et clarifiés, l'information ne peut être déformée que dans ou par le mental. Car le *manas*, ou sixième sens, est en soi un

canal tout comme les nerfs, un canal de communication avec la *buddhi* ou force cérébrale. Les perturbations proviennent aussi bien d'en haut que d'en bas. L'information extérieure est d'abord photographiée sur l'organe terminal, puis reproduite à l'autre extrémité du système nerveux dans le *citta* ou mémoire passive. Toutes les images sensorielles y sont déposées et le *manas* transmet son rapport à la *buddhi*. Le *manas* est à la fois un organe sensoriel et un canal. En tant qu'organe, il est automatiquement aussi parfait que les autres ; en tant que canal, il est sujet aux perturbations résultant des obstructions ou des déformations.

En tant qu'organe sensoriel, le mental reçoit des impressions de pensée directement de l'extérieur et de l'intérieur. Ces impressions sont en elles-mêmes absolument correctes, mais au cours du « rapport » à l'intellect, soit elles n'atteignent pas du tout ce dernier, soit elles sont tellement déformées que l'impression créée est entièrement ou partiellement faussée. La perturbation peut affecter l'impression qui accompagne l'information donnée par les organes sensoriels, mais son effet est ici peu puissant. En revanche, quand elle affecte les impressions directes du mental, son effet est extrêmement puissant et constitue la principale source d'erreur. Le mental reçoit des impressions directes essentiellement de la pensée, mais aussi des formes et des sons, en vérité de toutes les choses pour lesquelles il préfère généralement dépendre des organes sensoriels. Le plein développement de cette sensibilité mentale est appelé, dans notre discipline yogique, *sūkshmadrishti*, ou réception subtile des images. La télépathie, la clairvoyance, la clairaudience, le pressentiment, la lecture des pensées et du caractère, et bien d'autres découvertes modernes sont de très anciens pouvoirs du mental qui se sont atrophiés, et tous appartiennent au *manas*. Le développement du sixième sens n'a jamais fait partie de l'éducation habituelle. Dans l'avenir, il trouvera certainement sa place dans la formation préliminaire de l'instrument humain. En attendant, il n'y a aucune raison de ne pas apprendre au mental à

transmettre un rapport correct à l'intellect, afin que notre pensée se fonde sur des impressions absolument correctes, sinon complètes.

En admettant que le premier obstacle, l'émotivité nerveuse, ait été éliminé par la purification du système nerveux, il en reste un second, dû au fait que les émotions elles-mêmes faussent l'impression reçue. L'amour peut la fausser, la haine également ; toute émotion et tout désir, suivant leur pouvoir ou leur intensité, peuvent déformer l'impression au cours de son cheminement. Seule une discipline des émotions, une purification des habitudes morales, supprime cette difficulté. Cela fait partie de l'éducation morale et nous l'étudierons plus tard.

La difficulté suivante est l'interférence des anciennes associations formées ou emmagasinées dans la mémoire passive, *citta*. Nous avons l'habitude de voir les choses d'une certaine façon, et l'inertie conservatrice dans notre nature nous amène à donner à chaque nouvelle expérience la forme et l'apparence des expériences auxquelles nous sommes accoutumés. Seuls les esprits plus développés peuvent recevoir de premières impressions sans céder au préjugé inconscient contre l'originalité d'une nouvelle expérience. Par exemple, quand nous avons une impression juste d'un événement — et d'ordinaire nous agissons suivant ces impressions, vraies ou fausses —, si celle-ci contredit notre attente, alors les vieilles associations vont au-devant de cette impression dans le *citta* et envoient un rapport modifié à l'intellect. Dans ce rapport, la nouvelle impression est soit recouverte ou dissimulée par la vieille, soit elle s'y mélange. Nous laisserons ici l'étude de cette question, car il faudrait nous plonger trop à fond dans les détails de la psychologie. Cet exemple typique suffira pour le moment. Il est impossible de se débarrasser de cet obstacle sans recourir à la *citta shuddhi* ou purification des habitudes mentales et morales qui se forment dans le *citta*. C'est un des premiers processus du Yoga, et nos anciens systèmes l'appliquaient de diverses manières, mais tout système d'éducation moderne le jugerait déplacé.

À moins que nous ne retournions à notre ancien système indien, à certains de ses principes, il est donc évident que nous devons accepter que cette source de perturbation se perpétue. Un système d'éducation réellement national n'accepterait jamais d'être gouverné par des idées européennes dans ce domaine de la plus haute importance. Or il existe un procédé si simple et si puissant qu'on peut facilement l'intégrer à notre système.

Ce procédé consiste à rendre passif le flot incessant des sensations de pensée qui surgissent spontanément de la mémoire passive et sont indépendantes de notre volonté et de notre contrôle. Cet apaisement permet à l'intellect de ne plus subir le siège des vieilles associations et des fausses impressions et lui donne le pouvoir de choisir ce qu'il veut dans le dépôt de la mémoire passive ; l'habitude de recevoir des impressions justes se forme alors automatiquement, et l'intellect peut ainsi dicter au *citta* quels *samskâras* ou associations se formeront ou seront rejetés. C'est là son véritable rôle : discriminer, choisir, sélectionner, ordonner. Mais tant que la purification des nerfs n'a pas été accomplie, au lieu de remplir ce rôle parfaitement, il demeure lui-même imparfait et corrompu et ajoute à la confusion dans le canal mental par ses jugements erronés, ses imaginations fausses, sa mémoire trompeuse, ses observations déformées, ses comparaisons, ses oppositions et ses analogies fausses, ses déductions, inductions et inférences mensongères. La purification du *citta* est essentielle pour la libération, la purification et le fonctionnement parfait de l'intellect.

VI

Le perfectionnement des sens

L'inefficacité des sens comme instruments du savoir a une deuxième origine : leur utilisation insuffisante. Nous n'observons pas suffisamment, ou avec suffisamment d'attention et de précision ; ainsi les visions, les sons, les odeurs, même les impressions tactiles et les saveurs frappent-elles en vain à nos portes. Cette inertie tamasique des instruments récepteurs est assurément due à l'inattention de la *buddhi*, aussi semblerait-il normal de l'étudier dans le cadre de l'éducation des facultés intellectuelles ; mais il est plus commode, encore que psychologiquement moins correct, de l'inclure dans le cadre de la présente étude. Il faut que l'élève s'accoutume à saisir les images et les sons qui l'entourent, à les distinguer, observer précisément leur nature, leurs propriétés et leur source, et à les fixer dans le *citta* afin qu'ils soient toujours prêts à répondre à la moindre sollicitation de la mémoire.

L'expérience a prouvé de façon certaine que la faculté d'observation est très imparfaitement développée chez les êtres humains, parce qu'ils négligent tout simplement d'utiliser leurs sens et leur mémoire. Demandez à dix personnes de décrire de mémoire un événement survenu deux heures plus tôt, et ces rapports différeront les uns des autres, et de l'événement lui-même. Éliminer cette imperfection contribuerait beaucoup à éliminer une source d'erreur. On peut y parvenir en habituant les sens à remplir leur fonction parfaitement, ce qu'ils feront sans peine s'ils savent que la *buddhi* le réclame, et en insistant pour que les faits soient correctement situés et organisés dans la mémoire.

L'attention joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances, c'est un fait reconnu. Elle est la première condition de l'exactitude et d'une bonne mémorisation. Un élève doit être attentif, c'est là une discipline de base, et, comme je l'ai suggéré, celle-ci peut s'acquérir aisément si le sujet d'étude est rendu intéressant. Cette attention sur un seul objet s'appelle concentration. Mais on oublie souvent une vérité, à savoir que la concentration sur plusieurs objets simultanément est souvent indispensable. Quand les gens parlent de concentration, ils pensent que le mental doit fixer son attention sur une seule chose à la fois ; mais il est tout à fait possible de développer le pouvoir de double, de triple, voire de multiple concentration. Quand un incident survient, il peut être fait de plusieurs événements simultanés, ou d'un ensemble de circonstances simultanées, d'une image, d'un son, d'un contact, ou de plusieurs survenant au même instant ou dans un bref intervalle. Le mental a tendance à se concentrer sur un seul aspect, notant les autres de manière vague, ou pas du tout, ce qui est assez fréquent. Ou s'il est contraint de les noter tous, cela le distrait et il n'enregistre rien parfaitement. On peut cependant y remédier et répartir l'attention également sur tout un ensemble de circonstances de façon à les observer, et à se souvenir de chacune parfaitement. C'est une question de pratique assidue et naturelle, *abaissa*.

Il est en outre très souhaitable que la main aide l'œil à traiter la multitude d'objets qui lui sont présentés afin de garantir l'exactitude. C'est là une utilité si évidente et si absolument indispensable, qu'il n'est pas nécessaire de s'étendre sur ce point. S'habituer à imiter avec la main la chose vue sert aussi bien à détecter les erreurs et les inexactitudes du mental, qu'à observer les objets des sens et à enregistrer avec précision ce qui a été vu. L'imitation par la main garantit la justesse de l'observation. C'est l'une des principales utilités du dessin et cela suffit à faire de son enseignement une part indispensable de l'éducation des organes sensoriels.

VII

L'éducation des facultés mentales

Les qualités mentales qui doivent être développées en priorité se rapportent à l'observation. Nous remarquons certaines choses et en ignorons d'autres. Et même lorsque nous remarquons un objet, nous l'observons très peu. Le regard rapide et peu attentif que nous portons sur lui ne nous laisse d'ordinaire qu'une perception générale. Une observation plus attentive nous permet de déterminer sa place, sa forme, sa nature, distinctes de ce qui l'entoure ; et une observation pleinement concentrée nous apporte toute la connaissance que les trois sens principaux peuvent recueillir ; par le goût ou le toucher, nous pouvons aussi recueillir de cet objet tout ce que les cinq sens nous apprennent de sa nature et de ses propriétés. Ceux qui utilisent le sixième sens — le poète, le peintre, le yogi — peuvent eux aussi recueillir beaucoup d'informations qui demeurent cachées aux yeux de l'observateur ordinaire. Par ses recherches, l'homme de science vérifie d'autres faits que révèle une observation plus détaillée. Tels sont les composants de la faculté d'observation, et il est évident que celle-ci se fonde sur l'attention, qui peut être seulement intense, ou intense et détaillée. Un simple regard rapide sur un objet peut nous apprendre beaucoup de choses, si nous avons l'habitude de concentrer notre attention, et si nous développons une réceptivité sattvique. La première chose que doit faire le professeur est donc d'habituer l'élève à concentrer son attention.

Prenons l'exemple d'une fleur. Au lieu de la regarder distraitement et d'avoir une vague impression de son parfum, de sa forme et de sa couleur, l'élève doit être encouragé à la connaître — son mental doit noter sa nuance exacte, son éclat particulier, l'intensité précise de son parfum, la beauté de ses courbes et de son dessin. Par le toucher, il s'assurera de sa texture et de ses particularités. Ensuite, il devra la disséquer, examiner sa structure, avec une observation tout aussi scrupuleuse. Et tout cela doit être fait non comme un devoir, mais comme un sujet plein d'intérêt. Des questions habiles et adaptées à l'élève l'amèneront à observer et examiner une chose après l'autre jusqu'à ce qu'il ait, presque à son insu, maîtrisé l'ensemble.

La mémoire et le jugement sont les qualités auxquelles on fera ensuite appel, et il faudra les encourager de la même façon, imperceptiblement. Il ne faut pas exiger de l'élève qu'il rabâche la même leçon afin de la mémoriser. C'est une façon mécanique, assommante et stupide d'éduquer la mémoire. Il faut lui mettre entre les mains une fleur similaire et cependant différente, et l'encourager à l'observer avec le même soin, mais dans le but avoué de noter les similarités et les différences. Si l'on répète chaque jour cet exercice, non seulement la mémoire se développera naturellement, mais également les facultés mentales de comparaison et la perception des contrastes. Ainsi, l'élève s'habituera à observer les ressemblances et les différences entre toutes choses. Le professeur aura grand soin d'encourager le plein développement de cette faculté et de cette habitude. En même temps, l'élève commencera à se faire une idée de ce que sont le genre et l'espèce. S'il est habilement guidé et accompagné, le jeune mental en pleine croissance prendra la tournure d'esprit et l'attitude scientifiques, et acquerra ainsi en fort peu de temps les données fondamentales de la connaissance scientifique. L'observation et la comparaison des fleurs, des feuilles, des plantes et des arbres jetteront les bases de la connaissance botanique, sans encombrer le mental de noms et d'informations

figées : celles-ci ne font que remplir la tête, et le jeune esprit, qui possède encore sa fraîcheur naturelle et n'a pas été perverti par des habitudes artificielles, ne peut que les détester. De la même façon, les fondements de l'astronomie peuvent être acquis par l'observation des étoiles, ceux de la géologie par l'observation de la terre, des pierres, etc., ceux de l'entomologie et de la zoologie par l'observation des insectes et des animaux. Un peu plus tard, on pourra initier l'élève à la chimie par l'observation d'expériences intéressantes, sans recourir à un enseignement académique et sans surcharger son mental de formules et d'un savoir livresque. Il n'est pas de sujet scientifique dont la maîtrise parfaite et naturelle ne puisse être préparée chez les tout jeunes enfants par cette éducation des facultés d'observation, de comparaison, de mémorisation et de jugement des diverses catégories d'objets. Cela peut se faire aisément et éveiller chez l'enfant un intérêt très vaste et très absorbant. Une fois qu'il y a pris goût, on peut faire confiance à l'enfant, il poursuivra cette étude avec l'enthousiasme de la jeunesse durant ses heures de loisir. Dès lors, il ne sera plus nécessaire, lorsqu'il aura grandi, de tout lui enseigner en classe.

On éduquera bien entendu le jugement en même temps que les autres facultés. À chaque pas, l'enfant devra décider quelles sont l'idée, la mesure, l'appréciation justes de la couleur, du son, de l'odeur, etc., et celles qui sont fausses. Souvent, ces jugements et distinctions devront être d'une subtilité et d'une finesse extrêmes. Au début, l'élève commettra de nombreuses erreurs, mais il faudra lui apprendre à se fier à son jugement, sans s'attacher aux résultats. On s'apercevra alors que le jugement commence à répondre aux sollicitations qui lui sont faites, à se purifier de toute erreur et à fonctionner correctement et avec précision. La meilleure méthode consiste à habituer l'enfant à comparer ses jugements avec ceux des autres. Quand il se trompe, il faudra tout d'abord lui montrer dans quelle mesure il avait raison, et pourquoi il s'est trompé ; il faudra ensuite l'encourager à noter ces choses lui-

même. Chaque fois qu'il a raison, il faudra le souligner et l'encourager afin que grandisse sa confiance en lui-même.

Quand il sera occupé à comparer et distinguer, une autre faculté se développera certainement, celle de l'analogie. L'élève relèvera inévitablement des analogies et discutera de ces ressemblances. Il faudra l'encourager à utiliser cette faculté, tout en notant ses limitations et ses erreurs. Ainsi, on l'habitue à établir des analogies correctes, ce qui est une aide indispensable pour l'acquisition de la connaissance.

Il est une autre faculté — outre la faculté de raisonnement direct — dont nous n'avons pas encore parlé, et c'est l'Imagination. L'imagination est l'instrument le plus important, le plus indispensable. On peut lui attribuer trois fonctions : la formation des images mentales, le pouvoir de créer des pensées, des images et des imitations ou des combinaisons nouvelles de pensées et images existantes, l'appréciation de l'âme dans les choses, la beauté, le charme, la grandeur, le pouvoir de suggestion caché, l'émotion et la vie spirituelle qui imprègnent le monde. À tous points de vue, cela est aussi important que l'éducation des facultés d'observation et de comparaison des choses extérieures. Mais ce sujet exige d'être traité séparément et à fond.

Les facultés mentales doivent d'abord s'exercer sur les choses, ensuite sur les mots et les idées. Nos rapports avec le langage sont beaucoup trop superficiels et l'absence d'un goût raffiné pour les mots appauvrit l'intellect et limite la finesse et la véracité de ses opérations. Le mental doit d'abord s'habituer à observer parfaitement le mot, sa forme, sa sonorité et sa signification, puis à comparer cette forme avec d'autres formes similaires, à noter les analogies et les différences, ce qui servira de base à la connaissance grammaticale ; puis à distinguer les nuances subtiles de sens entre des mots similaires, à noter la forme et le rythme de phrases différentes, développant ainsi les facultés littéraires et la connaissance de la syntaxe. Tout cela sera fait naturellement, en sollicitant la curiosité et l'intérêt de l'enfant,

sans qu'il ait à apprendre des règles par cœur et à suivre un enseignement rigide. La vraie connaissance prend appui sur les choses, *arthas* : ce n'est que lorsqu'elle a maîtrisé son sujet qu'elle structure ses informations.

VIII

L'éducation de la faculté logique

L'éducation de la raison logique doit nécessairement compléter l'éducation des facultés qui réunissent les matériaux sur lesquels celle-ci doit travailler. En outre, le mental doit également parvenir à un certain développement de la faculté de manier les mots avant de pouvoir manier les idées avec succès. Une fois ce premier travail accompli, il faudra se demander quelle est la meilleure manière d'enseigner à l'enfant à penser correctement à partir de prémisses. Car la raison logique ne peut procéder sans prémisses. Soit elle déduit une conclusion à partir des faits, soit elle déduit une nouvelle conclusion à partir des précédentes, ou un fait à partir d'un autre fait. Elle induit, déduit ou conclut simplement. Je vois le soleil se lever jour après jour ; j'en conclus ou j'en induis qu'il a pour loi de se lever chaque jour après un intervalle variable d'obscurité. J'ai déjà vérifié qu'il n'y a pas de fumée sans feu. J'ai déduit cette règle générale en observant les faits. J'en déduis que dans tel cas particulier, il y a un feu derrière la fumée. J'en infère que quelqu'un doit l'avoir allumé, puisque toutes les autres causes, dans cette circonstance particulière, paraissent improbables. Je ne puis le déduire, car le feu n'est pas toujours allumé par un homme, il peut être volcanique, ou avoir été causé par la foudre ou par des étincelles produites par quelque friction dans son voisinage.

Trois éléments sont nécessaires pour obtenir un raisonnement correct : d'abord, il faut que les faits ou les conclusions dont je pars soient justes ; ensuite, que les données de départ soient complètes et précises ; enfin, que les autres

conclusions, possibles ou impossibles, que j'ai tirées à partir des mêmes faits, soient éliminées. Si la raison logique n'est pas fiable, cela tient en partie à une négligence ou à un relâchement évitables quand on veut obtenir ces conditions, en partie à la difficulté de réunir tous les faits, et surtout à l'extrême difficulté d'éliminer toutes les conclusions possibles, excepté celle qui se trouve être juste. Aucun fait scientifique n'est censé être plus parfaitement établi que la loi universelle de la gravitation, tenue pour une loi impérative, et pourtant, un seul fait nouveau contredisant cette loi remettrait en question son universalité supposée. Or de tels faits existent. Néanmoins, nous pouvons réduire au minimum les possibilités d'erreur si notre esprit se montre suffisamment attentif et pénétrant.

En général, c'est par l'enseignement de la science logique que l'on éduque la raison logique. C'est là un exemple de l'erreur si répandue qui consiste à faire de la connaissance livresque notre sujet d'étude, au lieu d'étudier les choses elles-mêmes. Le mental devrait faire l'expérience du raisonnement et de ses erreurs, et observer par lui-même ces mécanismes ; il devrait partir d'un exemple, pour ensuite chercher la loi, et partir de l'harmonisation croissante de ces lois avant d'aborder l'aspect scientifique du sujet, au lieu de passer de la science établie à la loi, et de la loi à l'exemple.

Le premier pas consiste à faire en sorte que le jeune mental s'intéresse à tirer des conclusions à partir des faits, en explorant les causes et les effets. Ensuite, on doit lui faire remarquer ses réussites et ses échecs, et quelle en est la cause : lui montrer que le fait étudié n'était pas correct, qu'il a tiré trop hâtivement des conclusions à partir de faits partiels ; qu'il a eu tort d'accepter, sans la vérifier, une conclusion improbable, appuyée par des données insuffisantes ou discutables, qu'il a cédé à l'apathie ou aux préjugés qui refusent d'envisager d'autres explications ou conclusions possibles. De cette façon, le mental peut apprendre à raisonner aussi correctement que possible, compte tenu des limitations de la logique humaine,

réduisant au minimum les possibilités d'erreur. L'étude de la logique pure devrait être entreprise plus tard, à un âge où l'enfant peut en maîtriser rapidement les principes, puisque ce ne serait alors que la systématisation d'un art qu'il connaît déjà parfaitement.

SRI AUROBINDO