

## PROBLÈMES D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT JAPON ET INDOCHINE

« L'avenir d'un pays est d'abord un problème d'école », dit le professeur Sylvain Lévi dans l'interview qu'il a accordée à M. Frédéric Lefèvre, sur la fameuse question des rapports de l'Occident et de l'Orient.

Cette parole est à méditer, comme est à méditer également l'avertissement donné par le savant indianiste : « Gardons-nous des erreurs d'enseignement. Ce sont les plus graves de toutes. »

Il ne semble pas que nos dirigeants indochinois se soient jamais fait une idée bien nette de ce grave « problème d'école » qui est ici à la base de tout. Il ne semble pas non plus qu'ils aient su beaucoup éviter de ces erreurs dont toutes les conséquences ne se sont pas encore produites. On ne peut pas, certes, leur en faire un bien grand reproche, parce que le problème est vraiment d'une complexité rare. C'est un véritable problème d'éducation des races. Il n'est déjà pas bien facile de s'entendre sur les meilleures méthodes à employer pour instruire et éduquer les enfants et les jeunes gens de sa propre race : témoin ces discussions sans fin sur l'école unique, sur l'enseignement secondaire, sur les humanités anciennes et les humanités modernes, qui ont eu lieu depuis quelque temps en France. Combien cela est plus difficile encore quand il s'agit d'une autre race, différente à tous les points de vue ! Le plus commode, dans ce cas, n'est-il pas de procéder d'une façon empirique, un peu au petit bonheur, au gré des circonstances, sans se préoccuper d'une vue

d'ensemble embrassant le problème dans toute son étendue ? C'est ce qu'on a fait jusqu'ici, quand il ne s'agissait que de former un certain nombre d'auxiliaires et d'agents de toutes sortes nécessaires aux besoins de l'Administration, du commerce et de l'industrie ; car, il faut l'avouer, c'est là le seul but qu'on s'est d'abord proposé en créant des écoles pour les Annamites. Mais cette façon de procéder n'est plus possible maintenant qu'il faut pourvoir à l'instruction et à l'éducation de tout un peuple. Faute d'avoir envisagé le problème sous cet aspect et dans toute son ampleur, on a marché de tâtonnement en tâtonnement, et d'erreur en erreur, sans avoir encore à l'heure actuelle une doctrine déterminée, établie sur des données rationnelles, et non plus improvisée, au gré des circonstances ou des changements de la politique.

Il est temps d'élaborer cette doctrine, de mettre fin à cette improvisation néfaste à la bonne formation intellectuelle et morale de ce peuple.

En prenant possession du pays d'Annam, en décrétant la suppression de l'ancienne culture traditionnelle, qui a formé pendant des siècles les hommes de cette race, la France a pris l'engagement d'assurer elle-même cette formation dans de meilleures conditions.

Qu'a-t-elle fait jusqu'ici pour élever le niveau intellectuel et moral du peuple annamite ?

Sur quelles bases, sur quels principes a-t-elle fondé son œuvre d'éducation ?

En dehors de quelques rares ingénieurs, de quelques non moins rares médecins, péniblement formés dans les écoles de France, qu'a produit jusqu'à ce jour l'enseignement français dispensé aux Annamites depuis quarante ou cinquante ans ?

Pour savoir tant bien que mal parler et écrire un peu le français, les Annamites d'aujourd'hui sont-ils vraiment plus « cultivés » que leurs aînés d'il y a quarante ans ?

Pour avoir délaissé et méprisé Confucius et Mencius, les poètes des Tang et les philosophes des Song, qui faisaient les délices de nos anciens lettrés, nos « intellectuels » d'aujourd'hui sont-ils devenus plus capables de s'assimiler la quintessence de la culture française, de comprendre, de goûter comme il convient Corneille et Racine, Pascal et Descartes, Taine et Renan, Victor Hugo et Anatole France ? Ces lectures leur procurent-elles un véritable enrichissement intellectuel, ou bien ne leur servent-elles qu'à meubler superficiellement l'esprit sans pouvoir faire corps, pour ainsi dire, avec leur intellectualité propre ?

Sans incriminer qui que ce soit, sans accuser personne, il faut constater que les résultats n'ont pas été brillants.

Et pourtant, la France a affaire ici à un peuple, dont on se plaît à vanter l'intelligence, la finesse, le profond amour de l'étude !

Quelles sont les causes de cette réussite incomplète, — pour ne pas dire de cet insuccès, — de l'œuvre d'éducation entreprise par une nation que le monde entier reconnaît et proclame comme la grande institutrice des peuples ?

Nous entrons ici dans le vif du problème.

Il est admis comme un dogme officiel, que partout où la France vient planter son drapeau, établir sa domination, elle se doit de répandre parmi les indigènes l'étude de sa langue, les bienfaits de sa culture et de sa civilisation. Comment doit elle procéder à cette diffusion ? S'il s'agit d'un peuple neuf, sans passé et sans histoire, la chose est assez simple. Elle n'a qu'à former ce peuple à sa propre image. Elle n'a qu'à y transporter les procédés d'enseignement et les méthodes d'éducation en usage dans la métropole. C'est aux indigènes d'en profiter dans la mesure de leurs facultés intellectuelles, de leur capacité de compréhension et d'assimilation. Cette assimilation n'est en rien gênée par un fonds antérieur, avec lequel les apports nouveaux devraient en quelque sorte fusionner, sous peine de détruire l'unité intime de la personnalité, qui est un des buts de toute éducation. Il n'en est plus de même quand il s'agit d'un peuple ayant une culture et une civilisation plusieurs fois séculaires, qui, pour être différentes de celles d'Occident, n'en ont pas moins leur prix, leur valeur, leur éminente dignité dans l'ordre humain. Toute éducation nouvelle donnée à ce peuple doit être une œuvre de continuelle adaptation, longue, patiente, parfois pénible, toujours difficile. Faute de cette adaptation vigilante, intelligente, elle est fatalement vouée, sinon à un complet insuccès, du moins à des résultats décevants. Et c'est ainsi que l'éducation anglaise a produit les « babous » indiens, que l'éducation française fabrique encore chaque jour, en série, des « jeunes Tunisiens » et... des « jeunes Annamites ». Nous ne parlons pas ici de l'action politique de ces éléments. Nous parlons de leur valeur humaine au point de vue de la culture et de l'édu-

cation. Or, on s'accorde généralement à reconnaître, et de tous les côtés, que cette valeur n'est pas telle qu'on la souhaiterait, et qu'une certaine indigence intellectuelle, une certaine « déficience » morale sont la caractéristique de ces produits hâtifs d'une éducation étrangère. Et c'est pour cela que de grands esprits, comme Gandhi, comme Tagore, crient à la faillite de la culture occidentale. C'est peut-être aller un peu loin. Mais il faut avouer que les résultats actuels ne sont guère encourageants.

On voit par là que le « problème d'école » qui se pose ici, se rattache à un problème plus vaste, celui de l'influence de la culture occidentale sur les cerveaux asiatiques. C'est ce qui lui donne cette ampleur et cette complexité extraordinaires, devant lesquelles on a toujours reculé jusqu'ici.

Si l'œuvre d'enseignement et d'éducation entreprise par la France dans ce pays ne doit pas être considérée uniquement comme la contrepartie officielle, la justification théorique d'un colonialisme étroit, si elle a réellement pour but d'élever le niveau intellectuel et moral du peuple annamite, de le mettre à même de participer à la civilisation universelle, elle se doit d'aborder ce problème en face, de l'envisager sous tous ses aspects, et de chercher à lui donner une solution satisfaisante. Ce sera son grand honneur si elle y réussit, car il ne s'agit ici de rien moins que de l'avenir intellectuel et moral de toute une race.

L'œuvre qui s'impose en ce moment, ce ne sont donc plus de petites réformes partielles sans portée et sans conséquence : c'est une refonte totale de tout le système d'enseignement, de

manière à en faire un tout cohérent, vraiment adapté aux besoins matériels et spirituels de ce peuple.

Nos dirigeants auront-ils le courage d'entreprendre cette refonte nécessaire ?

L'exemple du Japon est à ce point de vue fort instructif. Voyons comment ce pays qui était il y a une cinquantaine d'années à peu près dans la même situation que l'Annam au point de vue de l'éducation moderne, a résolu pour sa part ce grave « problème d'école », et comment on pourrait ici s'inspirer de son exemple pour instituer sur de nouvelles bases un système d'éducation rationnelle du peuple annamite.

Le Japon est comme l'Annam une vieille nation asiatique. Il a su se moderniser de bonne heure dans des circonstances telles qu'elles ne se rencontreront plus pour aucun autre pays. Mais « l'œuvre qu'il a accomplie plus ou moins tôt, — comme le dit un de ses historiens français, le Marquis de La Mazelière (1), à qui nous empruntons une grande partie des renseignements qui suivent, — plus ou moins rapidement, tous les peuples de l'Asie l'accompliront. Et nous pouvons déterminer une partie des moyens qu'ils emploieront en examinant ceux que le Japon a employés. » Qu'ils emploieront, ajouterons-nous, s'ils ont la sagesse de prendre exemple sur un pays qui a pu inscrire à son actif une des réussites les plus heureuses et les plus complètes qu'ait jamais connues l'histoire.

Le Japon a réussi, en effet, à opérer la fusion de l'esprit asiatique et de l'esprit européen. Et c'est ce qui fait

(1) *Le Japon. Histoire et Civilisation*. 8 volumes parus. Chez Plon, Paris.

sa profonde originalité parmi les nations modernes, ce qui rend son exemple infiniment précieux pour nous. Or, dit encore le Marquis de La Mazelière, « il n'y a pas de domaine où cette fusion de l'esprit asiatique et de l'esprit européen se manifeste d'une manière aussi intéressante que dans l'instruction publique, et cela tant au point de vue de l'éducation qu'au point de vue de l'instruction ».

Voyons comment le Japon a organisé son système d'enseignement.

Comme dans la plupart des pays civilisés, il possède trois ordres d'enseignement : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Mais ces différents enseignements présentent des particularités qui font l'originalité du système.

L'enseignement primaire (*shotôkioiku* 初等教育) organisé par le Rescrit impérial et la loi de 1890 est à deux degrés : le premier degré appelé « ordinaire » (*jinjô* 尋常), obligatoire et gratuit, est de quatre années. Les matières enseignées obligatoirement sont la morale, la langue japonaise, les idéogrammes ou caractères chinois et sino-japonais, l'arithmétique et la gymnastique; celles enseignées facultativement sont la géographie, l'histoire du Japon, le dessin, le chant, le travail manuel, et pour les filles la couture; le second degré appelé « supérieur » (*kôtô* 高等) est obligatoire et gratuit pour les deux premières années, facultatif et payant pour les deux années suivantes. L'enseignement comprend : la morale, la langue japonaise, les idéogrammes, l'arithmétique, l'histoire et la géographie du Japon, les éléments des sciences, le dessin, le chant, la gymnastique, et la couture pour les filles. De plus, comme matières facultatives, la géo-

métrie élémentaire, le travail manuel, les notions d'agriculture et de commerce, les langues étrangères, particulièrement l'anglais.

L'Etat ne s'occupe pas directement de l'enseignement primaire, qui est laissé aux autorités locales (départements et communes). Il se réserve seulement un droit d'inspection pour lequel un service spécial est créé. L'article 25 du Rescrit précité porte que chaque ville ou commune doit créer assez d'écoles primaires ordinaires pour recevoir tous ses enfants d'âge scolaire. Car nous l'avons vu plus haut, l'enseignement primaire est obligatoire, et la loi d'obligation est même, dit-on, appliquée au Japon beaucoup plus résolument que dans la plupart des pays d'Europe. L'article 20 du Rescrit dit : « Doivent être présents à l'école les enfants de 6 ans à 14 ans accomplis. » De fait, en 1917-1918, près de 8 millions d'enfants japonais, garçons et filles, fréquentent l'école; dans le nombre des manquants, on compte pour la plupart des enfants malades et infirmes. Le nombre des conscrits illettrés en 1908 est seulement de 5 0/0; il a dû diminuer encore beaucoup depuis.

Les Japonais ne sont pas arrivés tout de suite à de pareils résultats. Dans les premiers temps (1873-1890), on a dû exiger de tous les parents une rétribution scolaire. L'article 44 du Rescrit de 1890 oblige encore les parents ou tuteurs à s'acquitter de cette rétribution; mais le décret de 1895 autorisa bientôt les villes et communes assez riches à les en dispenser. L'enseignement primaire est maintenant en fait gratuit, au moins pour le premier degré. Là où il est encore payant, la rétribution scolaire n'est que de 30 cents par mois et de 50 cents pour le second degré.

Quel est le but de cet enseignement primaire dispensé aux enfants japonais de 6 à 14 ans ? Il est très nettement exposé dans l'article 1 du Rescrit de 1890 : « Les écoles primaires sont fondées dans le but de donner aux enfants une éducation, à la fois morale et patriotique, de leur enseigner les connaissances générales, qui doivent leur être les plus utiles dans la vie, et de veiller soigneusement à leur développement physique. » Une circulaire ministérielle de 1891 commente ainsi cet article aux instituteurs et institutrices : « Former des caractères enclins à la vertu étant le but suprême de l'éducation, il est nécessaire que dans tout enseignement on s'attache spécialement aux sujets qui se prêtent à des applications morales et patriotiques ».

*Moral et patriotique*, voilà ce que doit être et ce qu'est en effet l'enseignement primaire au Japon. Si l'on a pu dire que c'est l'instituteur allemand qui a gagné la guerre de 1870, on peut dire avec plus juste raison encore que c'est l'instituteur japonais qui a remporté les victoires de 1894 sur la Chine et de 1904 sur la Russie.

Comment sont formés ces instituteurs japonais ? Dans des écoles normales, dont les premières furent fondées en 1872. On en compte 92 en 1917-1918 avec 27.083 élèves. Toutes sont à la charge des départements, sauf les deux écoles normales supérieures de Tokyo et de Hiroshima, où se forment les maîtres des écoles normales ordinaires.

Ces deux écoles normales supérieures sont à la charge du Ministère de l'Instruction publique. À chaque école normale est attachée une école primaire, où les jeunes élèves-maîtres ap-

prennent à faire la classe. La durée des études est de quatre ans pour les hommes et de trois ans pour les femmes. Les futurs instituteurs doivent, en sortant des écoles normales, se faire recevoir agrégés de l'enseignement primaire. À défaut d'élèves de ces écoles, les préfets peuvent nommer instituteurs les candidats possédant leur diplôme d'agrégé. Les instituteurs doivent avoir au moins vingt ans, et les institutrices dix-huit ans ; les premiers contractent un engagement décennal et les dernières un engagement quinquennal. Dans les écoles où il y a plusieurs maîtres, le préfet choisit l'un d'eux pour faire fonction de directeur.

L'organisation de l'enseignement primaire au Japon ne se fit que progressivement. Au cours de la première période (1868-71), le gouvernement transforma les anciens *terakoya* (寺院) ou écoles privées tenues par des bonzes et des lettrés (comme les *thây dđ* en Annamite) en écoles publiques. Au cours de la seconde (1871-80), le Japon fut divisé en sections scolaires, dont chacune devait entretenir une école avec des subventions de l'Etat; la part faite à l'enseignement privé fut considérable. En 1879, chaque commune dut avoir son école, mais en 1880, on revint au système des sections scolaires, et la grave crise financière de 1883-85 arrêta quelque temps le progrès. Dans la troisième période, inaugurée par la loi municipale de 1888, l'enseignement primaire a été définitivement organisé par le Rescrit et la loi de 1890, tel que nous l'avons exposé plus haut.

Au fur et à mesure que l'enseignement officiel se développe, l'enseignement primaire libre perd de plus en plus de son importance. Il a presque complètement disparu, et compte à peine un millier de maîtres.

Pour les tout petits enfants, trop jeunes pour être mis à l'école primaire, on a créé des écoles maternelles (*Kindergarten*). La première date de 1873. En 1917-1918, il y a 677 écoles maternelles avec 55 573 élèves. Les conductrices des *kindergarten* sont formées dans des cours spéciaux annexés à ces écoles.

Telle est l'organisation de l'enseignement primaire au Japon: On peut en résumer ainsi les caractéristiques: enseignement à deux degrés dont le second constitue une sorte d'enseignement primaire supérieur; importance donnée dans les programmes à la langue nationale, à la morale et à l'éducation civique; dans les derniers cours, étude facultative d'une langue étrangère, notamment l'anglais; enseignement laissé entièrement à l'initiative des autorités locales (villes, communes), l'Etat se réservant seulement un droit de contrôle; en principe obligatoire et gratuit, mais au début payant, dans les communes pas assez riches pour subvenir aux dépenses; dans la première période d'organisation, division du pays en sections scolaires, avec obligation pour chacune d'entretenir une école avec les subventions de l'Etat et les rétributions scolaires des élèves; ensuite obligation pour les communes et les villes de créer assez d'écoles pour recevoir tous les enfants d'âge scolaire, les communes ou fractions de communes pouvant être formées en unions scolaires communales entretenant à frais communs une ou plusieurs écoles; durée de l'assistance à l'école imposée aux enfants entre 6 et 14 ans, d'abord de quatre ans, puis étendue en 1909 à 6 ans.

\*  
\*

Les établissements d'enseignement secondaire japonais (*chutôkioiku* 中等教育) dépendent des départements et des villes qui les entretiennent à leurs frais. Seuls relèvent du Ministère de l'Instruction publique les établissements attachés comme écoles d'application aux écoles normales supérieures. Les élèves sont âgés de douze ans au moins; ils doivent avoir un certificat de deux années d'enseignement primaire supérieur. Le cours des études est de cinq années. La plupart des élèves paient une pension; il y a des boursiers.

Le programme fixé d'une manière générale par l'ordonnance de 1886 comprend: la morale, le japonais, le chinois classique, l'anglais, l'histoire, la géographie, les mathématiques, l'histoire naturelle, la physique, la chimie, la calligraphie, le dessin et la gymnastique; plus, à titre facultatif, le chant et la comptabilité, et pour les écoles de filles la couture, la musique et la tenue d'une maison.

Dans une liste d'ouvrages employés dans une école secondaire du département de Tokyo (1), nous trouvons, pour la Morale: en 1re et 2e année, le *Siao-hio* 小學 ou « Petite Etude » du philosophe chinois Tchou Hi 朱熹; en 3e et 4e année, le *Louen-yu* 論語 ou « Entretiens philosophiques » de Confucius; en 5e année, le *Ta-hio* 大學 ou « Grande Etude » et le *Tchoung-young* 中庸 ou le « Juste milieu », qui forment avec le *Louen-yu* trois des « Quatre Classiques » chinois; — pour la langue et la littérature sino-japonaise, des manuels de composition et de

(1) 東京府開成尋常中學校學科用書表.

Rhétorique chinoise et japonaise, des recueils de *vât-ngũ* japonais (dictons et proverbes semblables aux *tuc-ngũ* et *phuong-ngôn* annamites) (1), des éditions abrégées des Annales chinoises et japonaises, la Chronique du clan de Tosa 土佐日記, les Biographies des grands hommes extraites du *Che-ki* ou «Mémoires historiques» de *Sa-ma Tsien* (史記列傳), le *Tso-tchouan* ou commentaire de la chronique de la principauté de Lou, patrie de Confucius (春秋左氏傳) etc. ; — pour la langue anglaise, des manuels de langage et de lecture, des manuels d'histoire anglaise et d'histoire universelle en anglais, des Recueils de morceaux choisis de poètes et prosateurs anglais ; — pour les autres matières, des manuels tantôt en langue japonaise (les plus nombreux), tantôt en langue anglaise, les premiers étant pour la plupart des traductions d'ouvrages européens.

L'enseignement de la langue anglaise se fait par des conversations en anglais, des traductions de textes, des lectures expliquées d'auteurs anglais, des compositions en langue anglaise. Nous n'avons pas de renseignements sur le nombre d'heures consacrées aux différentes matières.

Les professeurs de l'enseignement secondaire sont formés par les écoles normales supérieures. Il y en a deux pour les hommes à Tokyo et Hiroshima, et une pour les femmes à Tokyo. Ces écoles n'étant pas suffisantes, on a créé cinq instituts dépendant des écoles supérieures et un examen spécial qui donne aux diplômés le droit d'enseigner. De plus les diplômés de toutes les écoles dépendant de l'Etat peuvent être nommés professeurs de l'enseignement secondaire.

En 1917-18, il y avait 329 écoles secondaires de garçons avec 153,4894 élèves ; et 238 écoles secondaires de filles avec 95.9494 élèves.

L'enseignement professionnel (*iitso-giogakkô* 藝術學校) est très développé. « L'on peut dire aujourd'hui, dit le Marquis de la Mazelière, que le Japon est l'un des pays du monde où l'enseignement professionnel est le mieux organisé. » Indépendamment des écoles techniques supérieures qui dépendent des Ministères et des Facultés (comme l'École supérieure de Commerce, l'École supérieure de la Marine marchande, l'École supérieure d'Agriculture, etc.), il y a des écoles professionnelles des adultes qui correspondent aux écoles d'enseignement secondaire, des écoles complémentaires professionnelles et des écoles d'apprentis qui correspondent aux écoles primaires et primaires supérieures. Enfin, il y a des écoles techniques industrielles, dont les sections les plus importantes sont : construction, métallurgie-constructions navales, électricité, charpente, mines, teinture et tissage, céramique, laques, projets et dessin. Quelques-unes de ces écoles sont élevées au rang d'écoles supérieures.

Les professeurs des écoles techniques supérieures sortent des Universités ; ceux de l'enseignement technique ordinaire des instituts attachés aux écoles supérieures du commerce et du génie civil de Tokyo ; on prend aussi comme professeurs les élèves diplômés des écoles techniques appartenant à l'Etat et les candidats qui passent l'examen requis.

(2) Voici les titres de ces recueils 保元治平物語 ; 一个昔物語 ; 一竹取物語, etc...

Une des particularités du système d'enseignement japonais, ce sont les écoles dites supérieures (*kôtôgakkô* 高等學校). Elles ont pour but de former en trois années les jeunes gens qui se destinent aux Universités dans la pratique des langues étrangères, tout en les perfectionnant dans leurs anciennes études et en les préparant à leurs études nouvelles. Les élèves de ces écoles qui doivent avoir obtenu leurs diplômes de l'enseignement secondaire passent quatre examens : un concours d'entrée, deux examens de fin d'année, l'examen de sortie qui donne droit à un diplôme.

Les étudiants qui préparent les lettres et le droit doivent apprendre deux langues étrangères, et choisir entre l'anglais, l'allemand et le français; les étudiants en médecine doivent apprendre l'allemand et ont le choix entre l'anglais et le français; les étudiants des autres facultés (sciences, génie civil) doivent apprendre l'anglais et ont le choix entre l'allemand et le français. — Les cours des lettres comprennent l'histoire et la géographie universelles, la philosophie, les éléments du droit, de l'économie politique, les classiques chinois et japonais; les cours de sciences comprennent les sciences

mathématiques, physiques et naturelles. — Dans toutes les sections, on enseigne les éléments du latin et les idéogrammes. Les écoles supérieures n'ont pas de cours de médecine et de génie civil, les étudiants qui se préparent à ces carrières devant recevoir l'enseignement nécessaire à l'Université.

Les écoles supérieures ont été organisées en 1886 et 1894; il en existe aujourd'hui huit, qui comptaient en 1918 272 professeurs japonais, 22 professeurs étrangers et 6201 élèves tous payants (2 *yen* par mois pour les frais d'études, plus les droits d'examen: 3 *yen* pour l'examen de 1<sup>re</sup> année, 4 *yen* pour l'examen de 2<sup>e</sup> année, et 5 *yen* pour l'examen de 3<sup>e</sup> année).

Nous arrivons maintenant aux Universités. Il y en a cinq: celles de Tokyo (érigée en Université; en 1887), de Kyoto (fondée en 1897), de Sendai (1907), de Fukuoka (1910) et de Hokkaido (1918) (1).

« Les Universités, dit le Rescrit de 1887, comprennent une école des Hautes Etudes (大學院) et des Facultés (分科大學). Dans l'école on se livre à une étude approfondie des sciences

(1) Ces cinq Universités sont des Universités d'Etat, dites « Universités impériales » (*Teikoku-daigakken* 帝國大學校). En réalité, il y a au Japon en tout 16 Universités, dont la plupart sont des Universités libres, et qui sont (en comptant les cinq précédentes), avec leur date de fondation et le nombre de leurs étudiants en 1919-20 (d'après l'*Annuaire général de la France et de l'Étranger*, édit. 1925) :

Tokyo.	Université impériale (1877)	5.283
—	Université Waseda (1882)	4.100
—	— Keio (1890)	5.810
—	— Meiji (1881)	2.600
—	— Chu-o (1885)	1.910
—	— Nihon (1890)	1.370
—	— Hosei (1889)	2.700
—	— Kokugaku-in	200

Tokyo.	Université de Commerce	1.290
Kyoto.	— impériale (1897)	2.052
—	— Doshisha (1897)	457
Sendai	— impériale (1907)	1.781
Fukuoka.	— impériale (1910)	630
Hokkaido.	— impériale (1918)	911
Osaka.	— de Médecine	730
Nogoya.	— de Médecine	560

et des arts ; dans les facultés on enseigne la théorie et l'application. Les élèves ayant passé avec succès l'examen de fin d'études dans les Facultés recevront un diplôme de licenciés. Les licenciés ou candidats d'une force équivalente seront admis à l'École des Hautes Etudes ; un diplôme sera délivré aux élèves sortants ayant passé avec succès l'examen réglementaire. »

Les Facultés sont celles de droit (法科), de médecine (醫科), du génie civil (工科), des lettres (文科), des sciences (理科) et d'agriculture (農科). La Faculté de lettres de l'Université de Tokyo, autrefois divisée en neuf sections (philosophie, littérature japonaise, littérature chinoise, histoire du Japon, histoire générale, linguistique, littérature anglaise, littérature allemande, littérature française), n'en compte plus aujourd'hui que trois (philosophie, littérature, histoire). Parmi les chaires de la Faculté des Lettres de Tokyo, nous citerons celles se rapportant aux langues et littératures européennes, celles de sociologie, de pédagogie, d'esthétique.

En 1919, l'Université de Tokyo comptait 275 professeurs ou chargés de cours japonais, 15 Professeurs étrangers et 5282 élèves dont 193 boursiers. — Les Universités ont obtenu leur autonomie financière par la loi de 1907 qui prévoit la constitution d'un capital de 30 millions de *yen* pour celle de Tokyo et de 20 millions pour celle de Kyoto.

Les élèves des écoles supérieures sont admis de droit dans les Universités. Les candidats qui n'en sortent pas doivent subir un examen. Les cours de l'Université de Tokyo sont de quatre années pour les facultés de droit et de médecine et de trois années pour les autres facultés.

Les Facultés délivrent des diplômes de licenciés (*shi* 學士). Celui de docteur (*hakushi* 博士) est délivré aux diplômés des facultés qui ont travaillé cinq années à l'École des Hautes Etudes et fait leur thèse.

Telle est, dans ses grandes lignes, l'organisation de l'enseignement au Japon. Elle s'inspire d'une tendance générale qui est celle d'une fusion de l'esprit européen et de l'esprit asiatique. L'écrivain japonais Okakura dans son livre sur *Les Idées de l'Orient* prétend que le Japon actuel résume en lui l'Orient et l'Occident, et qu'il est le conservatoire de la culture universelle. Cette opinion d'un nationalisme évident est certes exagérée. Il n'en est pas moins vrai que l'enseignement, tel qu'il est organisé au Japon, a produit des résultats excellents. Des savants japonais ont apporté leur contribution à la science moderne, notamment en sismologie et en bactériologie, comme le professeur Kitazato qui a découvert avec le docteur français YERSIN le bacille de la peste en 1894. D'autre part, les études chinoises et les études indiennes sont cultivées au Japon comme elles ne le sont dans aucun pays. Tout cet ensemble est vraiment remarquable et dénote dans l'Empire du Soleil Levant une activité intellectuelle qui ne le cède nullement à celle de beaucoup d'autres pays civilisés d'Europe.

L'Annam, qui est en ce moment à peu près dans le même état que le Japon il y a cinquante ans, pourra-t-il dans un demi-siècle atteindre au niveau actuel de ce pays ? La France pourra-t-elle l'y aider et l'y aidera-t-elle dans la bonne voie ? Ce problème mérite de retenir l'attention de nos compatriotes et celle de nos éducateurs (1).

PHAM QUYNH

(1) Cette étude de notre Directeur a paru en trois articles dans le journal *l'Indochine républicaine* (janvier 1926).

## LES INTERFÉRENCES ENTRE VOCABULAIRES

Toutes les grandes langues de l'Europe moderne ont un mot pour dire « oui », et un Français d'aujourd'hui ne s'imaginerait pas qu'on puisse se passer d'un outil aussi familier. Pourtant ce mot n'est ancien nulle part; le latin n'avait rien de pareil, le grec non plus. Chaque langue romane a dû se donner un mot « oui » par ses propres moyens; aussi le *oui* du français n'a-t-il rien de commun avec le *si* des Italiens ou des Espagnols. Un mot pour « oui » ne figurait pas parmi ceux que les peuples de langue indo-européenne ont reçus de la langue d'où sortent nos idiomes européens.

Que « oui » s'exprime par *si* comme en italien et en espagnol, par *ja* comme en allemand, par *yes* comme en anglais, par *tak* comme en polonais, par *da* comme en russe, il n'importe; partout dans les grandes langues de civilisation de l'Europe moderne, il y a, plus ou moins employé, un petit mot qui sert aux mêmes usages, qui rend à chaque instant les mêmes services.

Comment s'est réalisée cette unité nouvelle? On ne sait. Mais il semble bien que les langues se soient imitées l'une l'autre. Sans doute les sons diffèrent d'une langue à l'autre; mais on peut imiter un procédé sans en reproduire le détail matériel. Un mot « oui » une fois créé dans une langue, ceux des voisins qui connaissaient cette langue auront à leur manière reproduit une pratique aussi commode.

Au premier abord, les vocabulaires de nos langues européennes sont très différents les uns des autres, et bien des gens s'efforcent de les rendre plus différents encore qu'ils ne le sont. Mais

ces vocabulaires dont les sons ne concordent pas expriment un même fonds de civilisation. La science et la philosophie grecques, l'humanisme romain, le christianisme, la scolastique médiévale, la science expérimentale moderne nous ont fait une pensée commune et, que nous le voulions ou non, il nous faut des mots qui aient sinon les mêmes sons du moins les mêmes sens.

Quand on n'a pas emprunté des mots étrangers, il a donc fallu charger quelques mots de la langue d'exprimer les notions de la civilisation universelle, ou tirer de ces mots des formations qui permettent d'exprimer les notions communes.

Quand au cours du dix-neuvième siècle, le mouvement démocratique a conduit à ériger en langues de civilisation des langues de paysans, on s'est piqué de tout dire au moyen des ressources propres de ces langues. On a poussé ce souci jusqu'à l'excès de bannir des termes universels du vocabulaire européen...

Les peuples modernes de l'Europe ont, par nationalisme, abusé du procédé qui consiste à transposer dans leurs langues des valeurs de mots étrangers. Mais le procédé est ancien, et c'est à des interférences de vocabulaires que nous devons beaucoup de termes que nous employons à chaque instant.

Tout le monde parle de *cause*. Mais, si *causa* du latin a pris le sens de condition déterminante d'un fait, c'est parce qu'il a absorbé le sens du grec *aitia*. Au sens philosophique, les Romains n'ont employé *causa* que comme le substitut

latin d'un mot grec. Et *causa* est resté à Rome, en ce sens, un mot de la langue des gens instruits. Dans le parler du peuple, *causa* avait d'autres valeurs qui ont abouti à notre mot *chose*. Dans la langue écrite, chez les philosophes, chez les théologiens, *causa* a gardé l'équivalence une fois acquise avec le grec *aitia*. Le français a pris ce mot à la langue des clercs, en l'adaptant; il a fait *cause*. Aujourd'hui, *cause* est devenu un mot populaire, vulgaire même. L'enfant qui interroge en disant : à *cause*? ne parlerait pas ainsi si la philosophie grecque n'avait dégagé l'idée de la causalité, de *l'aitia*, et si les Romains n'avaient versé dans *causa* le contenu sémantique de *aitia*.

Ces interférences sont d'autant plus frappantes que les langues dont les vocabulaires ont interféré différent davantage entre elles. La traduction de la Bible hébraïque en grec a donné à certains mots grecs des valeurs imprévues. Il sort de là dans le vocabulaire des peuples actuels de l'Europe des termes familiers à tous qui, de par leur origine, ne sont que des mots hébreux sous un déguisement grec.

L'habitude nous fait trouver naturel de désigner la divinité par le mot *Seigneur*; les Anglais disent de même *Lord*, les Allemands *Herr*, et ainsi partout. Or, nous n'en ferions rien s'il n'avait pesé à un certain moment, sur l'un des noms hébraïques de Dieu, une interdiction. Dans la Bible, Dieu est nommé en partie d'un mot qui est noté par les quatre consonnes *y h w h*; c'est le tétragramme fameux qui, à un certain moment, est devenu ineffable. Partout où on le rencontrait, on le remplaçait par un substitut, par un mot signifiant « Seigneur ». Et ceci se marque dans la Bible hébraïque d'une manière expres-

sive: quand, à une date tardive, les Massorètes ont mis en dessous et en dessus des consonnes, seules écrites dans le texte primitif, des signes indiquant la prononciation des voyelles, les voyelles qu'ils ont juxtaposées aux consonnes du tétragramme *y h w h* ne sont pas celles qui auraient convenu à ce mot qu'ils ne prononçaient jamais, ce sont celles du mot signifiant « Seigneur » qu'ils prononçaient réellement; c'est ce que des lecteurs naïfs ont lu *Jéhovah*, simple lecture d'ignorants. Les Juifs d'Egypte déjà hellénisés qui, vers le troisième siècle avant Jésus-Christ, ont traduit la Bible en grec avaient dès lors l'usage de lire « Seigneur » là où il y avait *y h w h*. Au lieu de transcrire en grec un nom qu'ils n'avaient pas le droit de faire entendre, ils ont traduit le mot qu'ils lisaient en fait, et c'est ainsi que le grec biblique *kyrios* « Seigneur » a désigné Dieu. En latin *kyrios* a été traduit naturellement par *Dominus*, et le *Dominus* du latin par *Seigneur* en français, par *Herr* en allemand, par *Lord* en anglais et ainsi de suite. Tous ces noms sont la traduction d'un nom grec qui, lui-même, traduit le substitut hébraïque du nom interdit *Jahweh*.

Des mots usuels de nos langues se sont produits par des traductions de cette sorte.

Plus on étudie l'histoire des langues, plus il apparaît que les actions qui se sont croisées sont multiples et diverses, plus aussi on voit que le parler du peuple se nourrit de la langue des savants. Quand on étudiait autrefois l'histoire des langues, on s'attachait à suivre la destinée des formes populaires d'une langue particulière au cours des siècles. Aujourd'hui, l'on sait que le vocabulaire de chaque langue est, souvent pour la plus large part, le produit d'influences étrangères et d'influences

savantes. C'est la vieille civilisation égéenne qui nous a donné les noms de *huile*, du *vin*, de la *rose* ; c'est la subtilité grecque qui nous a donné la *machine* ; c'est la manière gauloise de faire la guerre qui nous a donné le *char* ; c'est l'humanisme romain, héritier de la culture hellénique, qui nous a donné la *qualité*, pour ne rien dire de la masse des mots que nous devons aux écoles médiévales. Beaucoup plus qu'on ne le croit, beaucoup plus que ne le souhaitent des nationalismes myopes, les vocabulaires qui expriment notre civilisation européenne concordent entre eux. Nous devons à l'aristocratie indo-européenne la base de notre organisation sociale qui a pris à Rome une forme nouvelle, nous devons à la Grèce le système de notre pensée, et à Rome l'adaptation de cette pensée à l'usage commun ; nous devons à la religion juive et à la religion chrétienne nos conceptions religieuses ; nous devons à

la science expérimentale des derniers siècles nos idées sur le monde. Toute l'Europe actuelle, et l'Europe de langue germanique ou slave autant que l'Europe de langue romane, a hérité de ce fonds universel, et, directement ou sous un déguisement, tous les vocabulaires intellectuels de l'Europe sont faits des mêmes éléments. Pour ce qui exprime la civilisation il y a dans nos langues, en dépit des amours-propres nationaux beaucoup de bien commun, presque pas de bien particulier.

A. MEILLET

*de l'Académie des Inscriptions  
et Belles Lettres*

(Discours prononcé à la séance publique  
des cinq Académies, au nom de l'Académie  
des Inscriptions et Belles Lettres)

« ... Confucius est l'exemple d'une des plus grandes réussites posthumes que le monde ait vues. Pendant une longue suite de siècles, il a fait la classe à un peuple immense. Du souverain jusqu'au dernier porteur d'eau, nul n'a été soustrait à son influence ; et il suffit de savoir à quelles menaces perpétuelles toute civilisation reste exposée pour ne pouvoir considérer sans respect un des plus grands faiseurs d'ordre qui aient existé... Il a présidé à un ensemble social si bien concerté que le spectacle de cette immense harmonie a quelque chose d'enchantement. Les grandes lignes de la société chinoise, dont on n'admirait d'abord que la rigueur, prennent, lorsqu'on les regarde mieux, une subtile douceur : on croit voir des multitudes contenues par un fil de soie. Il semble alors que nulle part le problème de la civilisation n'ait été aussi parfaitement, aussi élégamment résolu, puisque cet élément indocile qui subsiste ailleurs, où il n'est retenu que par la crainte, disparaît ici, et que, personne n'étant plus contraint, tout le monde semble persuadé. La Chine a été vraiment le pays des apparitions parfaites... »

ABEL BONNARD

*(En Chine)*