

JACQUES BONZON

AVOCAT A LA COUR D'APPEL

LE CRIME

ET

L'ÉCOLE

PARIS

GUILLAUMIN ET C^{ie}

ÉDITEURS DU JOURNAL DES ÉCONOMISTES

RUE RICHELIEU, 14

1896

A Monsieur Carde

Hommage empressé

Jacques Bonjean

Paris, ce 2 février 1897

LE CRIME

ET

L'ÉCOLE

DU MÊME AUTEUR

Cent ans de lutte sociale. — La législation de l'enfance (1789-1894). — Paris, Guillaumin. 3 fr. 50.

Des horreurs de la relégation. — Des règles et des beautés de la profession de forçat. — Plaidoirie prononcée pour Pierre Poussier, le 16 décembre 1895, devant le jury de la Seine.

T 7 E 23

JACQUES BONZON

AVOCAT A LA COUR D'APPEL



LE CRIME

ET

L'ÉCOLE

PARIS

GUILLAUMIN ET Cie

ÉDITEURS DU JOURNAL DES ÉCONOMISTES

RUE RICHELIEU, 14

1896

LE CRIME ET L'ÉCOLE

INTRODUCTION

Depuis un siècle, il semble que l'instruction du peuple ait été le but de tous les gouvernements républicains, la grande revendication devant laquelle toutes les divergences particulières cédaient, l'effort suprême d'où devait naître une démocratie intelligente et forte, consciente de ses droits et de ses devoirs, en un mot capable de vivre. Danton disait déjà : « Après le pain, l'instruction est le premier besoin du peuple », et tous les libéraux le répétaient après lui : ils considéraient l'ignorance comme le plus grand obstacle à la liberté, ils croyaient que l'instruction, outre les avantages immédiats qu'elle procure, rend l'âme plus haute et

plus forte. Après de longues luttes, cet idéal a été atteint. L'instruction gratuite, obligatoire et laïque, la sainte trinité radicale, a été enlevée de haute lutte.

Durant les premières années du nouveau régime scolaire, on fut tout à la joie et à l'espérance. On allait répétant les vieilles maximes qui, servant depuis bien longtemps, paraissaient pourtant toujours vraies, parce qu'elles n'avaient pas encore été soumises à une expérience générale et approfondie. « Quand on ouvre une école, on ferme une prison », s'écriait-on à l'inauguration de chaque groupe scolaire. Dernièrement encore, un conseiller municipal, remarquable par la violence de son civisme, sinon par l'étendue de sa science, citait avec admiration les paroles suivantes dont la valeur propre n'est pas grande, mais qui me semblent reproduire fidèlement l'illusion, touchante en somme, à laquelle on s'est longtemps abandonné : « Tout écu versé pour l'instruction du peuple est une prime certaine enlevée à la paresse, à l'ivrognerie, au libertinage, au vol, au brigandage. Toute somme dépensée pour soustraire l'enfant aux funestes suggestions de l'ignorance, est une économie forcée de gendarmes, de

prisons, de geôliers, de juges, de chicanous et autres larves de justice (1). »

Hélas ! cet enthousiasme ne devait pas être long, du moins chez les esprits réfléchis. A l'élan qui avait entraîné la République vers les réformes les plus avancées et même les plus violentes, bientôt, sous l'influence des anciens partis religieux et monarchiques, devant la prépondérance grandissante surtout du socialisme, succédait une sorte de recul, un désir manifeste de réaction.

Avant de passer dans les actes, il s'est traduit par une méfiance croissante envers l'utilité des réformes générales entreprises par la République, et l'efficacité de leurs résultats. Les Français, idéologues par essence, aimeront toujours à se battre sur les idées. L'instruction publique était un merveilleux terrain de combat. Après quelques années de trêves apparentes, la lutte contre le système scolaire a repris. On ne l'a plus guère attaqué au point de vue philosophique ou religieux, comme avaient fait ses adversaires en 1881. Le débat a été plus pratique et partant plus utile. On a critiqué les résultats même du nouvel enseignement primaire et son

(1) J. G. PRAT. *L'instruction sous la Convention*.

influence morale sur la nation. On a demandé à ses fondateurs si vraiment notre peuple était meilleur depuis quinze ans, si sa moralité s'était épurée, ses vertus fortifiées.

Ces attaques étaient sans valeur, tant qu'elles se bornaient à de purs développements théoriques, n'apportant rien de nouveau ni de précis. La précision, on la trouva dans la question qui a toujours paru intimement liée à celle de l'instruction, soumise à toutes ses fluctuations, augmentant ou diminuant de gravité suivant que l'instruction même était plus ou moins distribuée, on la trouva dans la criminalité. Les attentats anarchistes, qui affolèrent la bourgeoisie, vinrent apporter un sinistre appui à l'opposition renaissante contre l'école actuelle. « C'est votre instruction sans Dieu, sans morale efficace même, s'écria-t-on, qui désorganise la société, corrompt le peuple et, lui enlevant tout espoir, le pousse aux pires vengeances. » On citait, par contre, dans les journaux et les congrès, l'exemple des nations qui avaient conservé un enseignement moral et religieux, et qui voyaient, comme l'Angleterre, leur criminalité baisser sans cesse.

Ces attaques ne partent point seulement des dé-

tracteurs irréconciliables de l'école républicaine, mais souvent aussi de ses partisans, convaincus seulement qu'il faut la réformer et l'améliorer sans cesse. Elles demandent donc à être étudiées avec soin. Il importe de savoir si vraiment la nation est plus atteinte qu'autrefois dans ses idées morales et sa force même, pour voir ensuite, tandis qu'il est encore temps, quels remèdes peuvent être appliqués. L'augmentation de la criminalité, qui seule peut nous renseigner d'une manière appréciable sur la démoralisation d'un peuple, n'est pas seulement grave en général. La gravité en grandit encore, sans qu'il soit besoin, je crois, de le démontrer longuement, si c'est l'enfance elle-même qui est atteinte. En effet, il semblerait alors que tous les efforts faits en sa faveur ont été inutiles et que l'œuvre d'un siècle est sinon mauvaise, au moins vaine. Je me propose donc de rechercher, sans parti pris, ni volonté préalable d'apologie ou d'anathème, ce qu'il y a de fondé dans les accusations portées contre l'école primaire et d'après lesquelles l'augmentation des malfaiteurs précoces aurait sa source principale dans l'enseignement qu'elle donne.

Mais les délicates études pénales et pédagogiques

exigent un soin minutieux et, tout d'abord, une division soigneuse des divers éléments du problème à résoudre. Plusieurs questions sont contenues en réalité dans celle qui m'occupe, chacune distincte des autres et demandant un examen spécial. La criminalité de l'enfance augmente-t-elle vraiment depuis quelques années, d'une augmentation particulière, et plus inquiétante encore que pour les adultes? — Si oui, existe-t-il un lien de causalité entre cette augmentation et les modifications profondes apportées aux principes de l'enseignement populaire? — Enfin, au cas où cette dernière question serait affirmativement résolue, quelles améliorations pourraient être proposées à la situation actuelle et au mal qui en découle?

CHAPITRE I^{er}

LA CRIMINALITÉ DE L'ENFANCE

CHAPITRE I^{er}

LA CRIMINALITÉ DE L'ENFANCE

Dans la grande armée des criminels, l'enfance fournit-elle un contingent sans cesse supérieur? A cette question purement de fait, il est facile, au moins en apparence, de répondre. Les statistiques du ministère de la Justice nous fournissent en effet d'amples matériaux. Si l'on doit regretter que les causes mêmes de la criminalité y soient si mal indiquées, il faut néanmoins reconnaître que parmi les statistiques officielles celles qui ont trait à la criminalité sont les moins vagues et les moins incomplètes. Il est seulement très regrettable et même ridicule que l'administration les établisse avec une aussi sage lenteur. Chaque année le retard augmente, et les plus récents documents fournis sur ce point ne remontent qu'à 1892. Il faut donc quatre ans aux parquets et aux bureaux statistiques du ministère pour dresser le compte criminel d'une année.

La loi pénale nous vient en aide, par les limites qu'elle a posées à la criminalité de l'enfance et qui circonscrivent fort bien notre sujet. Jusqu'à la seizième année, la loi estime que l'enfant ne peut être regardé comme pleinement conscient de ses actes et de leurs conséquences mauvaises. Elle a donc établi pour lui la présomption de non-discernement, tandis qu'au contraire l'adulte est toujours présumé responsable, conscient de ses actes délictueux. Elle n'a voulu frapper l'enfant qu'avec les plus grandes précautions, ordonnant de ne le condamner que s'il a nettement compris l'action qu'il commettait. Autrement l'enfant devra être rendu à ses parents ; si ceux-ci n'offrent pas de garanties suffisantes et que l'enfant lui-même ait besoin d'une forte discipline, le juge l'enverra, pour un temps plus ou moins long, dans une maison de correction. En tout cas, même condamné, le mineur de 16 ans ne pourra encourir une peine aussi forte que s'il eût atteint la majorité pénale. Enfin, s'il a commis un crime, il ne sera pourtant point jugé par la Cour d'assises, mais par la police correctionnelle, moins solennelle et moins infamante.

Je me borne à indiquer les grands traits de ce

système, qu'instituèrent les articles 66 à 69 du Code pénal. On le voit, l'enfance criminelle, au sens légal du mot, s'arrête à 16 ans. La limite est excellente pour nous permettre d'étudier cette portion de la criminalité dans ses rapports avec l'instruction primaire. En effet, bien que la loi, à tort, n'établisse pas d'âge avant lequel l'enfant ne pourra être poursuivi par la justice répressive, il n'arrive jamais qu'on poursuive des enfants au-dessous de 6 ou 7 ans, âge où commence l'obligation scolaire. Il est déjà trop regrettable qu'on puisse arrêter et condamner à de longues années de correction des enfants de 9 ou 10 ans. Mais si l'école se termine en principe à 12 ans, son influence doit encore se faire sentir, en bien ou en mal, pendant quelques années. Nous pourrions l'apprécier plus facilement, puisque les écoliers qui viennent de finir leur instruction primaire sont encore des enfants pour la loi pénale et, comme tels, classés dans une catégorie plus distincte et plus facile à étudier. Quelques-uns d'entre eux resteront même encore à l'école jusqu'à 16 ans, formant les écoles primaires supérieures, qui donnent un enseignement plus approfondi et plus technique. Ainsi, lorsque nous

études l'enfance criminelle et l'école, c'est des enfants de 7 à 16 ans qu'il s'agit.

Enfin, avant d'aborder le vif du sujet, il faut indiquer l'importance au moins approximative de cette partie de la société sur laquelle vont porter nos recherches. Le nombre des enfants au-dessous de 16 ans peut être évalué à 11.000.000, appartenant à une population totale d'environ 38.000.000 d'individus. Si nous décomptons les 4 à 5 millions que représentent les enfants au-dessous de 7 ans, et qu'on ne peut raisonnablement envisager au point de vue pénal, nous aurons 6 millions 1/2 d'enfants sur lesquels, selon les plus récentes statistiques, la presque totalité est inscrite à l'école primaire (5.552.865).

C'est parmi ces enfants que se trouvent donc les jeunes criminels dont l'augmentation serait grandissante. Nous allons voir ce qu'il y a d'exact dans cette assertion, en prenant un à un, année après année, les nombres généraux d'enfants criminels. Et tout d'abord il faut déterminer quelle catégorie d'enfants coupables nous allons étudier. Est-ce les enfants envoyés en correction sur la requête des parents, indépendamment donc de toute poursuite

judiciaire et de toute condamnation? On sait ce que vaut cette institution. Propre en apparence à fortifier la puissance paternelle, elle n'est en réalité employée que par les parents incapables de bien élever leurs enfants, quand parfois même ils ne se servent pas de la correction comme d'une menace pour les soumettre, les filles surtout, à d'odieuses volontés (1). En outre, le nombre des enfants ainsi détenus est très faible (au maximum 500 par an) et ne peut fournir aucun élément d'appréciation sérieux sur la démoralisation de l'enfance.

Les chiffres des procès criminels proprement dits, c'est-à-dire des procès d'assises, ne peuvent également nous renseigner d'une manière assez exacte pour qu'il y ait lieu de s'y arrêter. J'ai déjà dit qu'en vertu de l'article 68 du Code pénal, l'enfant poursuivi pour crimes et qui n'a pas de complice au-dessus de 16 ans doit être traduit, non devant le jury, mais devant le tribunal correctionnel. Le

(1) V. à ce sujet un intéressant article de M. le pasteur Ar-boux, aumônier des prisons de la Seine, dans le *Signal* du 12 janvier 1895, et la circulaire que M. Baudoin, président du tribunal civil de la Seine, a envoyée aux commissaires de police pour leur recommander la plus grande attention dans l'examen des demandes faites sur ce point par les parents.

nombre des mineurs poursuivis en assises avec des complices plus âgés sera donc infiniment restreint. En 1892, sur 4.096 accusés nous n'en trouvons ainsi que 35 ayant moins de 16 ans. Ceux mêmes qui ont bénéficié de la juridiction correctionnelle en vertu de l'article 68 du Code pénal sont également très peu nombreux, 200 par an en moyenne, de 1881 à 1885. Mais surtout, les statistiques criminelles elles-mêmes ne peuvent plus donner une idée très nette de la criminalité, car les procès criminels diminuent sans cesse, sans néanmoins que la criminalité même s'atténue. Déjà la loi du 13 mai 1863 avait transformé en simples délits, jugés par les tribunaux correctionnels, de nombreux faits qui jusqu'alors étaient qualifiés crimes, ainsi les coups et blessures volontaires n'ayant entraîné ni mort ni infirmité, mais seulement une incapacité de travail de plus de vingt jours (art. 309 du Code pénal). Surtout, l'habitude s'est généralisée depuis la seconde moitié de ce siècle (1) de soustraire les crimes les moins graves au jury. On laisse volontairement de côté certaines circonstances aggravantes, comme la préméditation en cas de coups et

(1) V. Décrets des 7 août et 18 octobre 1848.

blessures, ou la qualité de salarié en cas de vol au préjudice de son patron ; on transforme ainsi fictivement ces crimes en délits, qu'on soumet ensuite aux tribunaux correctionnels. C'est le système de la *correctionnalisation*, qui n'a pas force de loi, et contre lequel tout prévenu peut s'élever, en réclamant la juridiction criminelle, s'il la croit préférable. Ce système a, en effet, comme tout autre, ses avantages et ses inconvénients. Il permet une instruction plus rapide, partant une moins longue détention préventive pour l'inculpé. Il le fait bénéficier d'une peine inférieure à celle qu'aurait pu prononcer contre lui la Cour d'assises. Mais il lui enlève presque toujours l'espoir d'un acquittement, le tribunal étant lié par la loi lorsque le fait est constant, tandis que le jury est libre. La *correctionnalisation* a été employée par la magistrature plus pour assurer une répression certaine des crimes que pour frapper moins durement les coupables. Trop souvent le jury s'abandonne à un attendrissement fâcheux, parce que le crime prétendu passionnel lui semble émouvant, ou que la peine édictée par notre vieux Code pénal lui apparaît excessive. Il en est ainsi presque toujours pour les infanticides,

que le jury, avec raison d'ailleurs, se décide très difficilement à punir. Toujours est-il que ce système a entraîné une diminution croissante des poursuites criminelles. De 1826 à 1830, la moyenne annuelle des affaires criminelles se montait à 5.376, le nombre des accusés oscillait entre 7.000 et 8.000. En 1892, nous ne trouvons plus que 2.949 affaires et 4.096 accusés, sans qu'on en puisse inférer que la grande criminalité ait baissé. Il semble cependant, après un examen minutieux des diverses affaires, examen trop long pour être reproduit ici, qu'à part les crimes contre les mœurs, qui ont plus que triplé en cinquante ans (305 en 1826, 937 en 1880) (1) c'est la criminalité moyenne qui a augmenté, les vols ou les meurtres vulgaires. Une société, en s'organisant méthodiquement, en perfectionnant chaque jour ses rouages, rend plus difficile l'existence des grands perturbateurs. Elle a vite fait de supprimer quiconque la gêne trop fortement. Pour le mal comme pour le bien, la démocratie est le règne de la médiocrité.

C'est donc aux statistiques correctionnelles que nous allons nous adresser pour obtenir des chiffres

(1) Les statistiques postérieures accusent, il est vrai, une diminution assez forte pour ces crimes (616 en 1890) mais elle est due sans doute à la correctionnalisation.

exacts, suffisamment importants et précis. Les déviations morales de la nation, les maladies sociales dont la criminalité est le plus sûr indice se laisseront mieux saisir sur la vaste échelle des délits. Nous avons vu du reste que les tribunaux correctionnels sont, pour ainsi dire, l'unique juridiction pénale de l'enfance. Il faut, en effet, laisser de côté dans cette étude ce qui concerne les contraventions ordinaires et les poursuites de simple police. Elles ne résultent pas de faits assez graves, ne peuvent entraîner de conséquences assez sérieuses, puisque le maximum de l'emprisonnement prononçable ne dépasse pas cinq jours, pour indiquer une réelle démoralisation. Une dispute entre concierges, un tapis secoué dans la rue aux heures non réglementaires, n'annoncent pas une âme irrémédiablement corrompue. Seuls, les délits que doit juger le tribunal correctionnel et dont la conséquence peut être, outre la honte, plusieurs années de prison, sont à examiner ici.

On peut diviser tout d'abord en deux périodes la marche de la criminalité française au XIX^e siècle. La première va de 1826, date où apparaissent seulement de sérieuses statistiques criminelles, jusqu'en

1880, moment où vont justement intervenir les nouvelles lois scolaires. La seconde période commence après 1880, et un relevé plus minutieux des délits s'impose, puisqu'il s'agit de la société même qui nous entoure actuellement, puisqu'aussi bien ce relevé patient, portant sur quelques années seulement, ne risque pas de nous étouffer sous les chiffres. Cette division est celle même qu'ont adoptée les rapports officiels. Celui de 1880 résume toutes les statistiques précédentes depuis 1826. Ceux qui le suivent ne s'attachent au contraire qu'aux faits de chaque année. Imitons-les, en essayant d'en tirer quelques indications précises.

Quelle est en premier lieu la marche générale des délits? Voici les nombres moyens que les périodes quinquennales donnent pour chaque année, jusqu'en 1880.

Nombres moyens annuels des délits poursuivis.

1826-30.....	119.446	1856-60.....	168.111
1830-35.....	135.738	1861-65....	141.685
1836-40.....	141.940	1866-70....	138.649 (1)
1841-45.....	148.922	1871-75.....	155.545
1846-50.....	169.026	1876-80.....	167.229
1851-55.....	194.836		

(1) Par suite des troubles de la guerre et de la Commune,

Mais, parmi ces affaires qui donnent lieu à des poursuites correctionnelles, un certain nombre n'appartiennent pas proprement à la vraie criminalité, et demanderaient à en être séparées. Ce sont les contraventions aux lois fiscales et forestières. Soumises aux tribunaux correctionnels, elles n'en viennent pas moins jeter un certain trouble sur les études pénales. Leurs variations n'indiquent pas un changement réel, en bien ou en mal, dans l'état moral de la population. Elles résultent surtout de la sévérité plus ou moins grande que les administrations d'État mettent à poursuivre ces contraventions. Autorisée par la loi du 18 juin 1859 à transiger avant jugement avec les délinquants, l'administration s'est montrée de moins en moins sévère, et les contraventions ont baissé chaque année. De 78.306 en 1826, les poursuites de ce genre étaient tombées à 21.025 en 1880. Il serait donc désirable que dans les statistiques elles fassent l'objet d'une mention spéciale, et ne viennent point fausser la véritable portée des nombres correctionnels.

les affaires du tribunal de la Seine n'ont pu être relevées. Comme elles forment en moyenne le 1/10 du total, la moyenne annuelle pour cette période devrait donc être fixée, pour 1866-70, à 150.000 affaires environ.

C'est bien ce qui a lieu dans l'indication générale des délits. Mais en ce qui concerne l'enfance, on confond trop souvent ces contraventions spéciales et toujours peu graves avec les délits de droit commun. Notre étude en sera rendue plus difficile encore.

Il est donc utile de donner les nombres moyens annuels des seuls délits de droit commun. Voici ce tableau, plus intéressant encore que le premier :

1826-30.....	41.140	1856-60.....	122.532
1831-35.....	46.496	1861-65.....	118.161
1836-40.....	60.510	1866-70.....	118.621 (1)
1841-45.....	72.212	1871-75.....	132.623
1846-50.....	96.570	1876-80.....	146.024
1851-55.....	124.560		

Ainsi la criminalité a suivi une progression incessante. Si l'on excepte la période comprise entre 1850 et 1855, où les troubles qui entourèrent la fondation violente du second Empire accrurent le désordre et par cela même la sévérité des répressions, on voit que l'augmentation de la crimi-

(1) En ajoutant au total les affaires non relevées du tribunal de la Seine, soit le 10^e, nous aurions donc environ 130.000 affaires de droit commun.

nalité, si souvent ressassée, n'est pas un vain mot. Ce sont surtout les délits les plus graves, moralement et socialement, qui ont augmenté. Le vagabondage a quadruplé, les poursuites pour mendicité ont crû dans la proportion de 1 à 8, les délits contre les mœurs, dont on ne comptait par an que 497 en 1826-30, atteignaient en 1876-80 la moyenne annuelle de 3.357.

Le mal apparaît plus net encore si l'on examine l'état de la récidive. « La partie du compte général de la justice criminelle qui traite de la récidive », dit fort bien le rapport de 1880, « est sans contredit la plus importante, car elle révèle l'inefficacité de la répression et l'insuffisance des peines au point de vue moralisateur; elle met en lumière, d'une façon saisissante, l'extension d'une plaie sociale contre laquelle sont, en ce moment, coalisés tous les efforts des moralistes et des jurisconsultes. Les tableaux relatifs aux récidives sont peu nombreux, mais les recherches minutieuses auxquelles il faut se livrer pour les remplir et la sûreté des procédés employés donnent à leurs indications un caractère d'exactitude qui en rend la signification encore plus douloureuse. » Cette épithète est juste, et le tableau de

la récidive depuis 1826 la confirme. Jusqu'aux environs de 1850, mal constatées, les récidives n'en grandissent pas moins. Pour n'étudier que les prévenus récidivistes, ceux qui ont comparu au moins deux fois devant les tribunaux correctionnels, voici les indications officielles :

Moyennes annuelles.			
1828-30 :	4.101 récidivistes	(8 0/0 du total des prévenus).	
1831-35 :	6.810	— (12 0/0	—
1836-40 :	11.733	— (17 0/0	—
1841-45 :	14.736	— (17 0/0	—
1846-50 :	20.212	— (17 0/0	—

Puis, en 1850, les casiers judiciaires font leur apparition (1). Mieux connus, les récidivistes apparaissent plus nombreux. Autrefois le bourreau imprimait une marque fumante sur l'épaule du condamné. Enfin supprimée, l'administration judiciaire l'a bientôt remplacée par une autre, moins horrible en apparence, plus nuisible en réalité et plus terrible dans ses effets. Le condamné pouvait cacher sous ses vêtements la griffe du bourreau. Il ne peut plus cacher son casier judiciaire. Cette cause, jointe à bien d'autres sans doute, mais cette

(1) V. Circulaire du 6 novembre 1850.

cause sans conteste, fait grandir chaque année la récidive.

Dès 1850, nous la voyons monter subitement :

Moyennes annuelles.

1851-55 :	32.618 récidivistes	(21 0/0 du total des prévenus).	
1856-60 :	40.332	— (27 0/0	—
1861-65 :	47.162	— (21 0/0	—
1866-70 :	56.322	— (36 0/0	—
1871-75 :	50.184	— (37 0/0	—
1876-80 :	70.731	— (41 0/0	—

Enfin la fréquence des récidives, pour chaque condamné, augmente, elle aussi. Tandis qu'en 1851, par exemple, nous ne trouvons que 544 individus condamnés au moins trois fois durant la même année, en 1880 nous en découvrons 2.154 offrant le même cas.

Ainsi, de 1826 à 1880, les seuls délits vraiment graves, les délits de droit commun, faisaient plus que tripler (de 41.140 à 146.024), tandis que la population française augmentait à peine d'un tiers.

L'enfance était-elle au moins épargnée dans cette démoralisation grandissante? Pouvait-on espérer que, sous des gouvernements protecteurs de l'Église, à une époque où, nous dit-on parfois, la famille

était plus forte et l'école vraiment religieuse, le mal ne gagnerait qu'avec lenteur la partie jeune et pure encore de la nation? Hélas! il faut abandonner aussi cette belle illusion. Voici ce que dit le rapport officiel de 1880, qui n'est point porté, semble-t-il, à constater complaisamment l'échec répété sur ce point de nos divers régimes politiques :

« L'accroissement de la criminalité parmi les jeunes gens des deux sexes, entre 16 et 21 ans, est encore plus saillant quand on consulte les nombres absolus. En cinquante ans, le nombre des hommes a quadruplé : de 5.933 à 20.480, et celui des femmes a presque triplé : de 1.046 à 2.839. Cette progression est loin de se justifier par celle de la population. A ce point de vue, la comparaison des chiffres de 1876-1880 avec le dernier recensement montre que, sur 100.000 habitants du sexe masculin âgés de 16 à 21 ans, il y a 1.308 prévenus, tandis qu'il n'y en a que 1.053 sur 100.000 habitants âgés de plus de 21 ans. Pour les femmes les proportions correspondantes sont de 180 et 183 sur 100 000.

L'étude de ces chiffres révèle également une augmentation de 139 p. 100 dans le nombre moyen annuel

des garçons mineurs de 16 ans, et de 107 p. 100 dans celui des filles du même âge (1). Cette constatation n'est pas moins triste que la précédente ; mais on est autorisé à espérer, en présence des efforts combinés de toute part en vue de moraliser l'enfance, que l'avenir en réserve une meilleure. »

Ainsi, tout en ouvrant devant nous un horizon plus beau, la statistique officielle est bien obligée de reconnaître la gravité de la situation pénale. Les adultes fournissent un contingent toujours plus grand de coupables, les enfants eux-mêmes donnent lieu à des poursuites sans cesse plus fréquentes. La progression, sans doute, est moins forte de leur part que de celle des adultes. Au lieu de tripler, le nombre des enfants poursuivis n'a fait que doubler. Mais la conclusion est la même. Sans rechercher pour le moment les causes de cette écume montante, il faut avouer que depuis le début de ce siècle elle gagne chaque année du terrain.

Nous voici arrivés à la seconde période, celle qui coïncide avec la transformation de notre régime scolaire, avec l'affirmation générale d'un gouverne-

(1) V. le rapport de 1880 (tableau-annexe 8 C.) pour les chiffres détaillés.

ment laïque, indifférent à toutes les religions et neutre envers toutes les morales. Il est donc permis d'espérer qu'un changement salutaire va se manifester dans la situation pénale de la France, que la justice aura moins à sévir contre les adultes et surtout contre les enfants. Les espérances du rapporteur de 1880 seront-elles enfin réalisées ?

C'est ce que va nous dire le tableau suivant. Je l'ai formé en extrayant les données de chaque rapport particulier. Ils s'arrête à l'année 1892, depuis laquelle les bureaux, fatigués de leurs labours précédents, ont cessé toute statistique.

La lecture d'un pareil tableau apporte par elle-même, et avec la conviction brutale des chiffres, la réponse à la question que je me posais. Oui, la criminalité augmente sans cesse depuis quinze ans, et les idées qui sur ce point courent les rues ne sont ni fausses ni même exagérées. Augmentation croissante des affaires correctionnelles et des prévenus qui en font l'objet, récidivistes qui s'agglomèrent chaque année pour former une vaste armée de misérables, nombre des enfants poursuivis en justice qui croit sans cesse depuis 1882 et, en dix ans, passe de 5.805 à 7.148, donnant ainsi un accroissement

Affaires correctionnelles de 1881 à 1892.

	Affaires générales	Débits de droit commun.	ENFANTS prévenus de délits de droit commun.	Majeurs de 16 ans prévenus des mêmes délits.	Réci- divistes.
1881	178.830	158.607	6.307 (5.389 garçons 918 filles)	179.702	79.719
1882	172.236	153.655	5.805 (5.050 garçons 755 filles)	174.815	78.998
1883	179.289	160.168	4.878 (4.816 garçons 762 filles)	182.206	72.647
1884	184.949	163.728	5.778 (5.007 garçons 771 filles)	187.250	87.561
1885	188.784	166.674	5.761 (5.009 garçons 752 filles)	192.013	89.634
1886	187.720	164.821	5.596 (4.937 garçons 659 filles)	190.323	91.055
1887	191.108	164.887	6.732 (5.781 garçons 951 filles)	190.822	92.204
1888	190.139	166.647	7.351 (6.342 garçons 1.009 filles)	193.245	94.137
1889	190.809	168.770	7.840 (6.743 garçons 1.097 filles)	194.742	96.449
1890	191.766	169.546	7.381 (6.284 garçons 1.097 filles)	195.377	99.078
1891	194.673	168.502	6.927 (5.914 garçons 1.013 filles)	195.178	98.258
1892	205.774	175.245	7.143 (6.118 garçons 1.025 filles)	203.855	105.380

du quart, tandis que celui des adultes ne correspond qu'au neuvième du chiffre primitif, tout cela n'est-il pas suffisamment convaincant, tout cela n'établit-il pas d'une manière irréfutable la gravité du mal social et son étendue? Combien plus grand encore il apparaît, quand nous l'étudions dans ses détails et, le scrutant avec soin, nous examinons les délits les plus graves, ceux auxquels on peut vraiment attacher une idée de démoralisation. En 1880, les vagabonds poursuivis sont 11.985; en 1892, 19.356; les mendiants, au lieu de 8.411, sont 15.776, les voleurs passent de 46.013 à 53.175, tandis que les individus poursuivis pour outrage public à la pudeur fournissent un contingent de 2.839 prévenus en 1880, et de 3.240 en 1892. Cette même étude minutieuse des délits confirme la démoralisation de l'enfance.

Pour ne prendre que les jeunes voleurs, ces gamins qui, au vol à la tire, sont souvent des virtuoses et font rougir les anciens, voici les brèves indications de la statistique. En 1880, 3.174 garçons poursuivis pour vol; depuis 1888, nous en trouvons pour chaque année : 3.691; — 4.080; — 3.702; — 3.143; — 3.819. Après avoir fait espérer une dé-

croissance notable, les vols reprennent en 1892, et dépassent d'un cinquième les nombres d'il y a dix ans. Il semble vraiment que le progrès, envisagé parfois par les philosophes comme une marche incessante vers un but mystérieux, ne se présente que chez les criminels, et qu'en fait de records, pour parler le langage du jour, la France ne détienne plus que celui de la criminalité.

Il faut pourtant examiner encore plus minutieusement cette partie de notre étude. Peut-être la criminalité n'augmente-t-elle qu'en apparence, et son augmentation tient-elle à des causes purement de forme, activité plus grande de la justice, sévérité croissante dans ses jugements, zèle plus infatigable de ses agents. L'on sait la haine du peuple pour la police, qui fut toujours son éternelle ennemie, et le semble aujourd'hui plus que jamais. Cette criminalité croissante, peut-on la rattacher à des causes extérieures, ou doit-on au contraire supposer qu'elle puise sa source dans le fond même de la nation, dans son âme moins forte et sa conscience affaiblie?

Il ne semble pas qu'une étude plus détaillée de la question puisse amener à de semblables conclusions.

L'activité de la justice, son zèle dans la poursuite et sa sévérité dans la répression diminuent en effet chaque année, et si le contingent de criminels augmente, c'est bien malgré la justice, qui ne demanderait pas mieux que d'avoir moins de clients. Les agents de l'autorité judiciaire ne sont guère plus nombreux qu'autrefois. En 1860, nous avons 18.634 gendarmes, chargés, comme on sait, de la police rurale. En 1892, on en trouve 20.762, tandis que la population a passé de 32 à 38 millions d'habitants. L'écart, on le voit, est beaucoup plus considérable entre ces derniers chiffres qu'entre les premiers, et en somme les gendarmes sont proportionnellement moins nombreux qu'autrefois. Les agents de police, qui forment la police urbaine, ont vu leur nombre croître d'un tiers. En 1885, on en comptait pour toute la France 13.751, sans que ce nombre ait sensiblement changé depuis dix ans. Mais, par contre, les commissaires de police ont beaucoup diminué. Le second Empire, qui comprenait que la force était sa seule sauvegarde, avait doublé le nombre de ces zélés fonctionnaires et créé les commissaires cantonaux (1). Peu à peu la République, dédaignant

(1) V. le décret du 12 avril 1852.

gnant les moyens d'intimidation politique à mesure qu'elle devenait plus forte, a réduit leur nombre. Au lieu de 1.931 en 1860, nous n'en trouvons plus que 1.048 en 1892. Enfin l'économie la plus stricte, souvent préjudiciable à l'éclaircissement de l'affaire et par cela même nuisible au prévenu, est aujourd'hui pratiquée. Une affaire correctionnelle qui coûtait en moyenne autrefois 20 francs à la justice, ne revient plus maintenant qu'entre 13 et 14 francs.

Simplification des rouages judiciaires, diminution des dépenses qui s'y rapportent, cela est très bien en apparence, et les vœux des députés affamés de réformes semblent comblés. Mais les résultats sont moins bons. En même temps que la justice devenait plus simple elle devenait moins puissante. Le filet avait moins de mailles, mais alors il était plus facile de glisser au travers. D'un côté, le nombre des plaintes de toutes sortes, dénonciations privées, procès-verbaux, lettres anonymes, prend des proportions extraordinaires, au point d'imposer aux parquets, en 1892, l'examen de 531.954 affaires. De l'autre plus de la moitié de ces affaires doivent être abandonnées dès leur début. Elles sont *classées*, elles sont *sans suite*, suivant les expressions judiciaires.

Et il en est ainsi toujours davantage. Il y a soixante ans, on classait à peine le tiers des affaires. Aujourd'hui, c'est près des deux tiers qu'il faut dire: 240.419 affaires en 1888, 283.688 en 1892, parmi lesquelles la statistique officielle doit avouer que 71.102 ont été ainsi abandonnées faute de découvrir les auteurs des faits délictueux qui étaient venus à la connaissance de la justice.

Si encore les tribunaux compensaient l'incapacité des parquets par la sévérité de leurs jugements. Mais c'est tout le contraire qui se produit. Les juges, qu'on prétend si cruels, ne le seraient plutôt pas assez. A la récidive montante, à la fréquence des délits les plus graves, comme le vol ou les coups volontaires, ils devraient opposer des châtimens d'une sévérité exemplaire. Loin de là, cette sorte d'attendrissement que la foule a toujours eu pour les coupables, lorsqu'ils sont entre ce qu'elle appelle les griffes de la justice, semble gagner les juges eux-mêmes. Plus de 200.000 individus sont chaque année condamnés par eux; 6.000 à peine reçoivent des peines supérieures à un an de prison. Les récidivistes eux-mêmes, pour lesquels cependant de fortes condamnations semblent indiquées, bénéfi-

cient de cette indulgence. Les acquittements ont sans doute diminué, à mesure que les parquets accordaient un soin plus minutieux à l'étude des affaires et n'envoyaient devant les tribunaux que des prévenus d'une culpabilité presque toujours évidente. Mais cette diminution n'a pas grandi depuis quinze ans, et les acquittements représentent toujours environ 6 p. 100 du total des poursuites (1). Enfin, quatre adoucissements importants ont été apportés dans ces dernières années à la sévérité et à la durée des peines.

La loi du 5 juin 1875 a ordonné l'organisation de l'emprisonnement individuel et décidé que quiconque accomplirait sa peine en cellule la verrait réduire ainsi d'un quart.

La surveillance de la haute police a été abolie par la loi du 27 mai 1885. Au lieu d'être obligé de résider en un endroit déterminé, à l'expiration de sa peine, et d'y être constamment surveillé, le libéré n'est plus puni aujourd'hui que de l'interdiction de séjour dans certains lieux, d'ordinaire Paris et les autres grandes villes. Au lieu de parquer le bétail criminel, on le lâche dans la

(1) 18.477 prévenus acquittés en 1892.

campagne, en se bornant à lui interdire certains gîtes où ses ravages seraient trop dangereux.

La loi du 14 août 1885 a institué la libération conditionnelle, et fait entrevoir au condamné repentant la possibilité d'une mise en liberté dès que sa peine est à moitié subie, s'il se conduit bien en prison. Le plus clair résultat de ces adoucissements a été de favoriser la récidive. On sait d'autre part quel échec, officiellement constaté, rencontre la relégation.

Tandis que les conséquences des peines, leurs effets survivant même à la prison s'atténuent ainsi, une autre loi, admirable celle-là, venait encore adoucir la répression pénale. Je veux parler de la loi du 26 mars 1891, qu'on a aussitôt appelée du nom même de son principal promoteur, de celui qui l'a mise au jour et rendue possible, la loi *Bérenger*. De toutes les lois de la troisième République, c'est peut-être la meilleure, car c'est la plus humaine, la plus philosophique, la plus applicable surtout. Si elle vise l'aggravation des peines en cas de récidive, elle est surtout une loi de pardon pour les criminels encore à leur début, et c'est ainsi que chacun l'envisage. Aussi a-t-elle été tout de suite libéralement distribuée. En 1892 les tribunaux

correctionnels l'accordaient à 17.881 prévenus, malheureux que la misère ou quelque mouvement de violence irréfléchie avaient entraînés au crime, mais dont un sincère regret semblait promettre le relèvement. Dira-t-on après tout cela que notre justice est impitoyable, que ses balances sont fausses et ne pèsent que l'iniquité, son glaive émoussé pour frapper les grands coupables, mais acéré pour les faibles et les petits? Ce sont là propos de réunions publiques ou de journaux socialistes. Ils ne parviendraient pas à nous convaincre que les criminels sont plus nombreux par la faute de la justice même, quand au contraire sa sévérité sans cesse adoucie, son humanité toujours plus manifeste devraient réduire leur contingent. Non, la criminalité augmente sans qu'on puisse attribuer ce fait à des causes extérieures. On remarquera encore qu'aucune calamité extraordinaire n'est venue troubler la France durant ces dernières années et relâcher les règles sociales. Ni guerre civile, ni guerre étrangère, ni famine qui favorisent le crime et le vol. C'est au cœur même de la nation qu'est le mal, et on ne le répétera jamais trop.

C'est là, va-t-on peut-être me dire, des faits incon-

testables. Mais l'enfance? Que devient-elle au milieu de tout cela? Si la criminalité générale augmente d'une façon si éclatante, n'est-ce pas la meilleure preuve que les causes en sont elles-mêmes générales, que les enfants se contentent d'imiter les adultes, qu'on ne saurait en un mot rattacher à l'enseignement scolaire, spécial à une minorité de Français, un mal qui frappe toutes les catégories de notre nation? L'objection vaut une réponse. Elle se trouve dans le tableau dressé plus haut de la criminalité durant ces douze dernières années. Le résumé statistique des résultats de la justice criminelle de 1826 à 1880, tout en indiquant un accroissement continu dans la criminalité de l'enfance, donnait encore la priorité aux adultes. L'augmentation pour les garçons correspondait à 139 p. 100, pour les filles à 117 p. 100. Les adultes, au contraire, voyaient leurs délits tripler, passer de 100 à 400. L'augmentation cependant était déjà très grande pour l'enfance, si l'on songe que de tout temps la population enfantine, de sept à seize ans, a été bien inférieure à la population adulte. Cette augmentation n'a fait que s'accroître depuis 1880, et maintenant elle dépasse presque du double celle des adultes. En 1882,

174.815 majeurs pénaux. En 1892, 203.855. — En 1882, 5.805 enfants poursuivis. En 1892, 7.148. Ainsi, pour les adultes, une augmentation correspondant environ au neuvième du nombre primitif; pour les enfants, elle atteint presque le quart.

En résumé, impossibilité manifeste de nier que l'enfance criminelle marche plus vite que toute autre portion de délinquants. Les enfants, qui devraient être plus purs, le sont toujours moins au contraire. La proportion devient effrayante si l'on songe, encore une fois, que les mineurs de 7 à 16 ans, sur lesquels porte notre étude, ne représentent pas sept millions d'âmes, tandis que les adultes en comptent plus de vingt. Le mal, mais il éclate encore plus dans d'autres phénomènes. On sait, et je ne veux pas insister sur un aussi délicat sujet, quel développement, dans les grandes villes surtout, prend chaque jour la prostitution enfantine. Un écrivain compétent pouvait estimer dernièrement à 40.000 le nombre des enfants ainsi souillés à Paris, dans le seul espace de dix années. Sans vouloir charger outre mesure cette étude de faits et de chiffres, qu'on me permette une dernière constatation, plus terrible sans conteste que toutes les

autres. Je veux parler des suicides d'enfants. En 1830, on constatait officiellement dans toute la France 1.739 suicides, soit 5 par 100.000 habitants. L'année 1892 en a offert 9.285, soit 24 pour la même proportion. Les enfants, au début, prenaient une part infime dans ce phénomène qui peint mieux qu'aucun autre la désespérance humaine. Le suicide est plus grave encore que le crime au point de vue social. Le criminel tient encore à la vie, il y tient même farouchement, puisque c'est pour la conserver qu'il se met en lutte avec les hommes. La société lui offre donc encore quelques jouissances. Le suicide, au contraire, indique chez qui le commet un dégoût profond non seulement de sa vie propre, mais encore de tout ce qui l'entoure. Quand les suicides augmentent c'est que la société présente toujours moins d'attrait, qu'elle paraît une prison qu'un dernier scrupule moral empêche de troubler par des actes dits criminels, mais qu'on préfère quitter au plus vite. Il en fut ainsi dans les derniers siècles de la société romaine, où les âmes hautaines des stoïciens, lasses des turpitudes et des banalités ambiantes, allaient chercher dans le néant le repos que tout leur refusait autour d'eux. Mais les sui-

cides d'enfants, comment les expliquer, comment même les concevoir? Il semblerait qu'inconscient encore de la vie elle-même, l'enfant ne pût songer à la quitter volontairement et consciemment. Ce n'est qu'après des douleurs répétées, de courtes joies aussi, que pénètre lentement en nous la notion confuse que nous existons, mais que, suspendus sur un abîme, nous pouvons nous y replonger. Et pourtant les faits sont là, indifférents et implacables. En 1880, nous trouvons déjà 55 suicides d'enfants, dont un, s'il faut croire les documents officiels, n'aurait eu que 7 ans. La progression est depuis lors constante. Après avoir oscillé de 1880 à 1885, elle passe successivement de 62 en 1886 à 87 en 1892. Et c'est pour de tels résultats, c'est pour aboutir à d'aussi navrants spectacles qu'un siècle s'est passé dans le combat et dans l'effort, que le mirage d'une société idéale a fait renverser huit gouvernements. Déception amère des luttes sociales, lassitude profonde des plans et des théories, combien vous faites comprendre l'égoïsme grandissant, la haine qui peu à peu se substitue dans la nation à l'amour social. La société crut reposer pendant quelques siècles sur le roc inébranlable de la foi. Aujourd'hui nous

bâtissons sur la poussière des régimes et des systèmes et c'est dans les ténèbres que nous cherchons le bien et la justice.

Un dernier et rapide regard peut être encore utile, avant de clore la première partie de cette étude : c'est la criminalité des mineurs de 16 à 21 ans. Pourvus déjà, selon la loi, de responsabilité et de discernement moral, et assimilés par cela même, en droit pénal, aux adultes, ils n'en sont pas moins dans une situation encore spéciale et en quelque sorte intermédiaire. Entre un enfant de seize ans et un de quinze, la différence pénale est grande, la différence morale est bien faible. En outre, les enfants de seize à vingt et un an ont aujourd'hui déjà passé par l'enseignement primaire tel qu'il fut reconstitué en 1880. L'influence de l'instruction obligatoire et laïque a donc pu s'exercer sur eux. Et cependant la progression criminelle n'y est pas moins forte. Nous avons vu qu'en 1880 le nombre des prévenus de cet âge était déjà quatre fois plus fort qu'en 1826. Depuis dix ans, il n'a cessé de croître. Je me borne à donner les indications générales, sans entrer dans les détails des chiffres, puisque notre étude ne porte pas proprement sur les majeurs

de seize ans. En 1880, 3.435 femmes, 24.757 hommes (1). En 1892, 3.796 femmes, 32 400 hommes.

La preuve est donc faite et la réponse à notre première question s'impose. Oui, dans la grande armée des criminels, le contingent fourni par l'enfance croît sans cesse, et son augmentation proportionnelle est même plus forte depuis 1880.

(1) Le rapport de 1880, cité plus haut (p. 23), donne le nombre moyen pris dans une période quinquennale, 1876-1880. Le chiffre rapporté ici est le chiffre réel, spécial à 1880.

CHAPITRE II

LES CAUSES DU MAL — LA PART DE L'ÉCOLE

CHAPITRE II

LES CAUSES DU MAL. — LA PART DE L'ÉCOLE

Constater le mal est fort bien. Mais ce serait ses causes qu'il faudrait dire, car alors nous pourrions peut-être trouver les remèdes. Un médecin ne sert pas tant à vous apprendre qu'on souffre, qu'à diagnostiquer votre souffrance et vous aider à la combattre. Quels phénomènes ont amené cet accroissement de la criminalité enfantine? Sont-ils spéciaux à l'enfance, ou se rapportent-ils à la nation tout entière? Et surtout, et tout d'abord, l'école primaire, l'enseignement qu'elle répand peut-il être compté comme un des facteurs de ce mal, comme le plus grand, à en croire certains détracteurs?

A cette question, si grave pourtant, et qui fait le fond même de notre étude, il est malheureusement presque impossible de répondre d'une manière complète. Les statistiques officiels sont muettes sur l'instruction des délinquants, ou les renseignements qu'elles nous donnent sur ce point n'ont

guère de valeur. Diviser les coupables (et encore ce travail n'est-il fait que pour les accusés traduits en assises, les criminels proprement dits), les diviser en trois catégories : accusés illettrés, accusés sachant lire et écrire, accusés ayant reçu une instruction supérieure, c'est là une division bien superficielle, une indication bien insuffisante. L'instruction primaire ne se borne pas seulement à la lecture et l'écriture. Elle est plus vaste heureusement, et ce qu'il faudrait savoir, c'est si la plupart des individus poursuivis en justice ont fréquenté assidûment l'école, ou si au contraire ils n'y ont passé que de courts instants. Sans doute cette tâche est presque impossible à réaliser, et de pareilles statistiques ne peuvent être dressées, car il faudrait une enquête détaillée pour chaque individu. Mais si elle est impossible pour la masse totale des criminels et encore plus des délinquants, elle serait facile pour les enfants. Il est donc d'autant plus regrettable qu'elle ne se fasse point. Les juges d'instruction, à Paris tout au moins, ont en effet l'habitude, sitôt qu'ils s'occupent d'un enfant, de réunir sur son compte les renseignements les plus détaillés. Ceux-ci sont consignés par la police

sur un questionnaire imprimé, et l'on voit ainsi dans quelle école publique ou privée, laïque ou religieuse, le jeune prévenu a reçu l'instruction primaire. S'il a obtenu le certificat d'études, le fait est aussi indiqué. Ces notes pourraient aisément être condensées et donner lieu à un tableau d'ensemble d'une haute utilité. L'administration ne l'a pas, que je sache, encore tenté. Pour les particuliers, pareil travail est irréalisable. Il passe en effet au seul parquet de la Seine 25.000 affaires par an. L'enfance en représente plusieurs centaines dont les dossiers ne sont point classés à part, mais disséminés dans la masse énorme des affaires de tout genre. Pour obtenir des données un peu détaillées, il faudrait puiser ce qui concerne notre étude dans les dossiers de ces quinze dernières années. Ce serait plus de 300.000 dossiers à feuilleter, et quand il aurait trouvé ceux qui ne regardent que des enfants, l'infortuné chercheur devrait en compiler plus de 10.000. Un tel travail aurait effrayé Hercule lui-même, et c'est ce qu'on me fit comprendre au parquet de la Seine, avec un sourire indulgent, quand j'eus la naïveté d'y demander l'autorisation nécessaire à de semblables recherches.

Une autre source de renseignements m'avait également été indiquée. C'étaient les notes rassemblées, me disait-on, à la Petite Roquette sur le degré d'instruction de chaque enfant qui est envoyé dans cette prison, consacrée, on le sait, aux jeunes prévenus et condamnés, ainsi qu'aux enfants insoumis que leurs parents font mettre administrativement en correction. Quand je m'y présentai je fus reçu d'une façon charmante, mais de renseignements, point. N'étais-je pas assez officiel, membre d'un nombre assez imposant de sociétés savantes et gouvernementales, ou ces notes n'existent-elles réellement pas, quoi que m'en eût dit l'avocat pourtant très autorisé d'un patronage d'enfants ? Je ne sais. Mais en tout cas, il y aurait là pour quelqu'un qui pourrait s'adresser efficacement aux colonies pénitentiaires une voie précieuse à suivre : savoir exactement le degré d'instruction des enfants condamnés, établir si les plus instruits sont en même temps ceux qui avaient commis les plus graves fautes et encouru les peines les plus fortes, déterminer surtout, point capital, si cette instruction des jeunes délinquants va en augmentant et coïncide avec leur criminalité même. Tout cela ressortirait peut-

être d'une étude patiente faite dans chaque établissement, public ou privé, qui s'occupe des jeunes prisonniers. L'administration, qui seule a le moyen de provoquer de pareilles enquêtes, trouverait là une tâche intéressante, un questionnaire d'une utilité incontestable. Dans l'état actuel des documents, des ressources statistiques de toute sorte dont dispose la science privée, c'est seulement des données restreintes qu'on est capable de présenter, c'est à des approximations seules que nous pouvons atteindre. Il est néanmoins utile de s'y appliquer.

L'étude des délits eux-mêmes nous offrira peut-être quelques indications utiles. Toutes les catégories d'infractions ont fourni leur contingent à l'augmentation de la criminalité. Mais l'accroissement n'est pas le même pour tous les délits, et n'est vraiment significatif que pour quelques-uns. Ce sont : les délits contre les mœurs, le vagabondage, la mendicité, le vol. Les délits contre les mœurs offraient 2.899 poursuites en 1880, 3.240 en 1882. Le vagabondage a presque doublé : 11.985 — 15.356 pendant la même période. La mendicité offre 15.776 poursuites au lieu de 8.471, le vol : 53.175 en 1892, contre 46.013 en 1880. Au contraire, les poursuites

pour escroquerie et abus de confiance diminuent notablement. Or, on le remarquera tout de suite, ces derniers délits, seuls, nécessitent une intelligence un peu développée, une astuce réelle que viendra fortifier encore une dose plus ou moins forte d'instruction. Vagabonds, mendiants, voleurs, délinquants aux mœurs sont tous de tristes individus, qu'une impulsion irraisonnée pousse au mal plus que de savants calculs, et pour lesquels l'instruction serait sans grande utilité. Les bacheliers gardent d'ordinaire leurs talents pour des coups plus habiles, plus compliqués, partant plus fructueux. Ce que nous remarquons ici pour les prévenus en général, nous pouvons aussi le remarquer pour les enfants. Tandis que, par exemple, l'année 1888 n'offrait que 3.174 jeunes garçons prévenus de vol et 672 filles impliquées pour le même fait, l'année 1892 nous en fournit, de part et d'autre, 3.819 et 722. Même constatation à l'égard du vagabondage, et surtout de la prostitution. Pour n'être pas un délit selon le Code pénal, cette dernière plaie sociale ne rentre pas moins au premier chef parmi les causes de démoralisation publique, et a un étroit rapport avec la criminalité qu'elle engendre si souvent. Or

viendra-t-on dire qu'il y a un élément intellectuel quelconque dans la prostitution, le vol, le vagabondage ou la mendicité ? Pourra-t-on soutenir que c'est l'école qui les fait naître, tout au moins les favorise par son mauvais enseignement, quand au contraire la première caractéristique d'un jeune mendiant est de fuir l'école à l'égal de la prison et de lui préférer les délices du ruisseau ? L'augmentation de ces délits chez les enfants peut s'expliquer par de tout autres raisons que des raisons scolaires. Il faut d'abord les rattacher étroitement à l'immoralité même des parents. Chacun sait combien la mendicité est plus fructueuse quand on l'exerce au moyen d'enfants, qui attendriront sûrement les passants. Et ainsi les enfants sont transformés en jeunes criminels, que la justice ne condamne souvent que pour les arracher à leurs parents mêmes, plus corrupteurs encore que la maison de correction. Parmi les vols, tous les habitués de nos tribunaux correctionnels le savent, c'est le plus souvent les vols à l'étalage, les vols en bandes que commettent les enfants. Ils ont besoin de mettre en commun leur faiblesse et leur inexpérience, mais, encore une fois, il n'y a là point de place pour

l'instruction. Un peu d'adresse, comme nos gamins de Paris savent en montrer, et voilà tout le fonds social apporté par les jeunes associés. Quant à des souvenirs de l'école primaire, des enseignements démoralisateurs qu'ils y auraient reçus, c'est bien là le dernier de leurs soucis, ce ne serait sans conteste pour eux d'aucune utilité.

Aux maux généraux, il faut toujours et tout d'abord, trouver des causes générales. La vraie cause de la criminalité enfantine, c'est l'affaiblissement de la famille, la démoralisation croissante de la foule qui, commencés bien avant 1880, n'ont rien à voir avec l'école républicaine. Les naissances illégitimes augmentent, on le sait, aussi vite que les mariages eux-mêmes diminuent. Voici quelques chiffres qui, pour avoir été souvent cités, n'en gardent pas moins leur intérêt. En 1831 et pour toute la France, 866.978 naissances légitimes, 70.079 illégitimes. — En 1893, 808.110 légitimes, 76.562 illégitimes. Les campagnes restent encore à peu près saines, parce qu'une faute sans doute y est plus difficile à cacher. Mais Paris verra peut-être bientôt les enfants naturels égaler les enfants légitimes. En 1891 : 44.203 légitimes, 16.482 naturels, dont 2.802 seulement ont été re-

connus. Songe-t-on assez au sort de tous ces pauvres êtres, jetés ainsi sans soutien, à l'assistance publique, dans les orphelinats, ou entraînés par quelque fille honteuse de leur naissance, incapable d'ailleurs de les bien élever? C'est là, je crois, qu'il faudrait surtout chercher la cause du mal que j'étudie. Il n'existe malheureusement, dans toutes nos statistiques, presque aucune donnée sur ce point. Voici ce que dit un travail excellent publié par M. Joseph Lefort en 1878 sur la criminalité en France durant ce siècle : « L'on est donc en droit de conclure que la vie en famille est une sauvegarde excellente et que l'isolement est presque toujours fatal. Ce qui le prouve bien c'est que l'illégitimité de la naissance, qui entraîne l'abandon, concorde très souvent avec la condamnation. Ainsi sur 8.006 jeunes détenus au 31 décembre 1864, 6.070 étaient des enfants naturels, des orphelins de père et de mère, ou d'un seul de leurs parents, ou avaient été abandonnés. De plus, 3.165, 38,5 0/0 (comprenant, il est vrai, une partie des enfants naturels, des orphelins et des abandonnés) étaient nés de vagabonds, de repris de justice ou de prostituées. — Le 31 décembre 1874, nos établissements pénitentiaires possédaient 9.553 jeunes

détenus dont 1.455 enfants naturels, 3.474 orphelins soit de leur père et de leur mère, soit d'un seul de leurs parents. Ajoutons que 1.342 étaient fils de mendiants, vagabonds, prostituées, c'est-à-dire de gens incapables d'exercer une surveillance, et que 1.061 appartenaient à des parents inconnus, disparus et décédés. Il est à remarquer également qu'à la même date la population pénitentiaire comprenait 1.559 enfants appartenant à des repris de justice.»

De pareils faits sont significatifs, et le phénomène qu'ils accusent, bien loin de diminuer, n'a pu que croître depuis vingt ans. Famille vicieuse ou famille négligente, c'est là que l'enfant puise surtout les germes morbides qui feront de lui un criminel. Que sera-ce s'il n'a plus pour parents et pour éducateurs que les mêmes vagabonds que lui ! Divorces qui augmentent toujours plus, et dans Paris seul frappent plus de 900 enfants par an et détruisent pour eux toute vie de famille ; alcoolisme si terrible aujourd'hui, si évident qu'on n'ose plus le nier ; aliénations mentales croissant en même temps que les suicides : voilà encore les causes primordiales de la criminalité, non seulement pour les adultes, mais aussi pour les enfants. Le père

boit, et l'enfant est épileptique ; le père est fou, et l'enfant, sans être fou lui-même, porte ce mal plus terrible encore d'une responsabilité amoindrie, d'une conscience émoussée qui le conduira sans résistance à toutes les fautes. La mère est divorcée ou, pis encore, prostituée, et la fille, élevée dans le vice, ne saura plus distinguer ce que le Code défend et ce qu'il tolère. Voilà les vrais sources du mal, voilà les milieux où se recrutent tout d'abord les jeunes prévenus. L'école, mais ils ne l'ont pas assez fréquentée. Vous savez combien nos lois scolaires sont peu obéies. La statistique officielle ne veut point apporter le nombre des enfants qui, pour toute école, font l'école buissonnière. Cette franchise lui serait trop amère. A Paris, dit-on, on peut évaluer ce nombre à 50.000. Ah ! la belle façade, propre et luisante, qu'offre l'édifice de nos lois. Mais derrière on ne remarque pas les fissures qui peu à peu le désagrègent, on se contente d'admirer les lois ou de les maudire, comme si elles étaient toujours appliquées, et si, pesant sur chaque citoyen, elles pouvaient sur chacun aussi exercer leur influence.

Et pourtant il ne faut pas, je crois, innocenter entièrement l'école dans ce débat. Un verdict

d'acquiescement serait téméraire, et en tout cas prématuré. D'autres faits restent que nous n'avons pas encore scrutés. Ce fait demeure surtout brutal, l'écart entre la criminalité des enfants et celle des adultes. Ceux-ci, proportionnellement, fournissent moins de poursuites judiciaires que ceux-là. Et surtout cette progression a fait un saut formidable depuis 1880, date où justement intervinrent les nouvelles lois scolaires. Ne serait-ce pas, encore une fois, la preuve, extérieure sans doute, contingente et non essentielle, que l'école est pour quelque chose dans cette criminalité? Voyons alors si d'autres faits n'interviennent pas dans la criminalité de l'enfance, d'une manière intellectuelle, se rattachant à l'esprit même, aux idées et non aux passions, et ne peuvent ainsi rendre l'école en partie responsable.

Au premier rang, il faut placer la littérature obscène, qui a fait de si grands progrès depuis quelques années et a été peut-être la seule à mettre à profit la liberté de la presse. Il est sans doute bien difficile de déterminer, même par approximation, le mal que peuvent faire les mauvais livres ou les feuilletons immoraux. Il faut, tout d'abord, en

ces difficiles matières, se garder de toute exagération, de toute pudibonderie excessive ou de délicatesse outrée. La littérature n'est proprement immorale que lorsqu'elle justifie, qu'elle glorifie l'immoralité. Si elle se contente de la dépeindre sans admiration, elle peut souvent la faire prendre en aversion bien plus qu'en attrait. Les peintures les plus osées ne sont pas les plus corruptrices, de même que la vertu fade des romans de la Bibliothèque Rose n'est pas la plus efficace ni la plus persuasive. Dire que la littérature sans conteste plus audacieuse de nos jours démoralise les masses est doublement faux. Un livre n'agit que sur des esprits déjà raffinés et aptes à saisir son esprit et sa portée générale. Puis, et surtout, le peuple ne lit presque pas de livres, ceux-ci sont trop chers, trop longs à suivre, et quant aux romans que les bibliothèques populaires mettent gratuitement à la disposition du public, ils ne sont guère immoraux. C'est tout au plus les œuvres complètes d'Alexandre Dumas père ou d'Eugène Sue, lectures faciles mais d'une portée philosophique plutôt restreinte. L'agent intellectuel seul vraiment efficace, en ce sujet, c'est le feuilleton. On le lit en quelques instants, sans grands efforts

de compréhension. Il captive ses fidèles tantôt par la description merveilleuse de la haute vie, tantôt par un réalisme populaire qui, beaucoup plus exact, celui-là, fait une impression bien plus vive. A l'importance que le feuilleton avait déjà par lui-même, par le texte seul, est venue s'ajouter celle des illustrations, qui impriment violemment la scène décrite dans les cerveaux simples et facilement impressionnables. Nul ne songe plus à nier l'influence des feuilletons sur le peuple. C'est, aujourd'hui encore, pour le plus grand nombre la seule lecture. Tous savent lire, mais bien peu savent aimer à lire. Il faut des plats violents aux estomacs qu'une nourriture raffinée laisserait insensibles. Enfin, suprême avantage, le feuilleton ne coûte presque rien. Les plus pauvres peuvent toujours acheter le journal à un sou, qui les transportera pour quelques instants par ses histoires horribles ou touchantes hors de la banale et triste réalité où ils végètent. Chaque grand roman commence même par être distribué gratuitement, pour allécher le lecteur, et c'est là qu'il accomplit son action la plus sensible sur les enfants. Ces faits, déjà anciens, n'ont cessé de se multiplier chaque jour. Déjà, en 1882, on était

obligé de demander au Parlement la revision de la loi du 29 juillet 1881 sur la presse, dans ses dispositions concernant les outrages aux mœurs commis par la voie du journal. Voulant reconnaître hautement la dignité de la presse et la récompenser du concours qu'elle devait, croyait-on, apporter à l'amélioration et à la moralisation des masses, le législateur avait décidé que tous les délits commis par la voie de la presse seraient déférés à la cour d'assises, plus solennelle et plus indépendante. Le seul résultat de ces dispositions favorables à la presse fut de laisser toute licence à celle-ci. Les procès d'assises auraient été innombrables s'il avait fallu poursuivre tous les articles obscènes, tous les dessins licencieux. Le Parquet en était réduit à ne plus poursuivre. La loi du 12 août 1882 rendit aux tribunaux correctionnels l'examen d'affaires qui n'auraient jamais dû leur être enlevées. C'est en vain qu'on veut donner un caractère spécial, une sorte d'importance intellectuelle à la pornographie. Ses productions n'appartiennent pas plus à ce que les journalistes appellent « le domaine de la pensée » que les chansons obscènes n'appartiennent à la musique. Au cours de la discussion parlementaire qui

précéda cette nouvelle loi, le ministre de la Justice déclarait que chaque jour, à Paris, il était distribué gratuitement à la porte des écoles plus de 30.000 feuilletons immoraux. Leur influence sur de jeunes cerveaux, l'ébranlement presque physique qu'ils communiquent par les descriptions qui en sont le fond habituel et que chacun connaît, nul ne peut la nier. S'il est impossible de la mesurer exactement dans ses rapports avec l'augmentation de la criminalité, elle existe cependant, et l'on en sent partout l'influence. C'est bien là un agent intellectuel d'immoralité et de crime.

Mais il semble presque puéril d'en rendre l'école responsable. De ce qu'elle apprend à lire aux enfants, il ne s'ensuit pas que c'est chez elle qu'ils trouvent ces lectures malsaines. Il n'y aurait plus alors qu'à prohiber toute instruction, qu'à proscrire toute lecture. Ce ne serait pas seulement absurde, mais encore faux. Il faut laisser à Rousseau ses déclamations éloquentes contre les romans, nécessaires seulement, dit-il, aux peuples corrompus. Quoiqu'il aimât à le prévoir, je crois bien que *la Nouvelle Héloïse* n'a perdu aucune fille, et que celles qui l'ont lue n'avaient plus rien à perdre. La

propagation croissante d'écrits corrupteurs ne résulte pas du tout, on ne saurait trop le répéter, de l'instruction telle qu'elle peut être donnée dans un pays, mais de la mollesse qui met le pouvoir à les proscrire. Le journal est aujourd'hui le soutien des gouvernements, comme le marchand de vin est le grand électeur. Quiconque les mécontente y trouve sa perte, et c'est pourquoi ni contre l'alcoolisme, ni contre la pornographie, le gouvernement, qu'il soit, ne songe à engager la lutte. Si donc les feuilletons obscènes gangrènent l'enfance, la faute n'en est point directement à l'école primaire. Tout ce qu'on pourrait lui reprocher, c'est de ne pas développer chez ses élèves de goût assez vif pour la vraie littérature et de ne combattre ainsi, de la seule manière efficace, la littérature licencieuse. Mais ce point rentre dans l'étude même des remèdes au mal que nous étudions, et nous le retrouverons plus loin.

L'influence criminelle de l'enseignement public, on pourrait peut-être l'apprécier, *a contrario*, dans la comparaison avec l'enseignement privé. Les bons résultats de l'école primaire libre, et le plus souvent congréganiste, c'est le thème habituel des journaux

et des conférenciers cléricaux, en opposition avec les résultats atroces, selon eux, de l'école officielle. L'enseignement privé n'a pas reçu, et très heureusement, le coup mortel que les sectaires de 1882 croyaient lui infliger. Lui-même, qui naguère prétendait que les lois scélérates le feraient rapidement mourir, et avec lui la foi même, reconnaît maintenant au contraire, non sans orgueil, que la transformation scolaire lui a plutôt profité. Bien des parents ont pris au sérieux les calomnies dirigées contre l'école publique. Plusieurs aussi, les vrais croyants, tout en admettant la nécessité d'un enseignement neutre s'il est public, ont préféré assurer à leurs enfants une instruction imprégnée de leur foi. Toujours est-il qu'en 1885, les écoles congréganistes avaient, paraît-il, 1.098.790 élèves, et en 1891, 1.291.387, soit une augmentation de 192.597. Pour Paris, où les catholiques ont dépensé plus de 30 millions depuis la laïcisation, l'augmentation serait de 30.000 élèves. Non seulement les fidèles se réjouissent à bon titre de ces progrès, mais ils font encore valoir la moralité très haute de leurs écoles. A Paris, sur 100 enfants poursuivis, on en trouve à peine 2 qui soient sortis d'une école religieuse. Les chiffres que

donne M. Bonjean dans son remarquable ouvrage, *Enfants révoltés et parents coupables*, sont encore plus significatifs. Ils se bornent, il est vrai, aux enfants insoumis, détenus correctionnellement à la Petite Roquette sur la demande de leurs parents. Sur 100 garçons de cette catégorie, l'école congréganiste n'en fournit que 11, l'école laïque 87. Pour les filles, proportion à peu près semblable, 17 contre 83. « L'écart entre ces deux systèmes est saisissant », s'écrie tout aussitôt M. Bonjean. Sans doute, et tout esprit large doit le reconnaître, l'enseignement religieux est une force indiscutable; c'est à lui que les catholiques doivent certainement en grande partie la moralité de leurs élèves. Dénier l'influence bienfaisante de la religion serait absurde, autant qu'injuste. Trop heureux ceux qui ont eu la foi, et l'ont gardée. Mais néanmoins l'argument qu'on veut tirer de ces chiffres contre l'école laïque me paraît faux, et voici pourquoi. Si l'école congréganiste a d'aussi bons élèves, c'est qu'elle peut les trier. Elle n'est pas obligée de recevoir tous ceux qu'on lui envoie, comme l'école publique. A Paris, cette dernière instruit, selon M. Bonjean lui-même 220.885 enfants qui joints aux élèves de l'enseigne-

ment privé laïque forment un total de 266.103 élèves, garçons et filles, tandis que l'école congréganiste n'en a à sa charge que 77.981. L'écart entre le contingent des élèves explique donc déjà très suffisamment celui qui existe entre les insoumis et les mauvais sujets sortis des deux genres d'école. On doit en outre songer que les élèves congréganistes appartiennent à des familles pour la plupart honorables, puisque si même l'école privée où elles ont mis leurs enfants est gratuite, chose rare dans l'enseignement privé, elles se sont en tout cas préoccupées de l'enseignement à leur donner, et ne les ont pas envoyés à l'école laïque avec indifférence, comme une loi qu'il faut subir mais dont on ne saisit pas la valeur. En outre, et surtout, les maîtres ont pu, je le répète, choisir les élèves qu'on leur envoyait, et, tout naturellement, éliminer les trop mauvais éléments. S'ils sortent peu de voleurs ou de vagabonds des écoles religieuses, c'est surtout parce qu'on n'y aurait admis aucun enfant faisant preuve de mauvais penchants. L'école laïque, au contraire, ne choisit pas ses sujets, elle est forcée d'éduquer quiconque la loi lui envoie. Lui reprocher les jeunes criminels qui ont passé chez elle, c'est comme si

l'on reprochait à une source d'être impure, après y avoir jeté des germes corrompus.

On ne saurait donc apporter une lumière bien nette sur la question en comparant les deux sortes d'enseignement, car ils obéissent chacun à des règles différentes, ils jouissent d'avantages et souffrent de défauts très dissemblables et parfois opposés. Comparaison n'est pas raison. En définitive, il est presque impossible de déterminer l'influence de l'école sur la criminalité infantine, de rattacher nettement par un lien de causalité la démoralisation qui nous inquiète à la transformation que l'enseignement populaire a subie depuis quinze ans dans son esprit autant que dans sa forme. Pour incriminer l'école, il faut surtout s'en rapporter à l'empirisme, à l'autorité plus ou moins grande de ceux qui étudient avec compétence, avec assiduité, avec angoisse cette question. Tous ont été frappés par ce fait capital dont j'ai tâché de fixer la portée exacte et de démêler les causes parfois absolument étrangères à l'école, mais qui n'en reste pas moins inquiétant : la concomitance de l'accroissement de la criminalité infantine avec l'apparition du nouveau système scolaire. Y a-t-il là une simple coïncidence, ou bien

un rapport plus étroit, plus direct? C'est à cette dernière opinion que se range quiconque a souvent vu des enfants, soit à l'école, soit en prison. Deux témoignages sont surtout intéressants, parmi tous ceux que journaux, revues et livres ont prodigués dans ces dernières années sur ce grand problème. Ce sont ceux de M. Guillot, le savant et profond juge d'instruction, et de M. Gaufrès, qui abandonnait récemment le Conseil municipal où son rôle avait été si utile dans ces questions mêmes, pour se livrer entièrement aux œuvres d'éducation et d'amélioration nationales. Ces témoignages sont loin d'être inédits et plusieurs ont déjà pu les lire. Ils résumeront cependant mieux que d'autres toute cette discussion. Lisez l'ouvrage de M. Guillot « Paris qui souffre. — Les Prisons », et dans le chapitre consacré aux enfants vous trouverez les lignes suivantes, qu'une longue expérience des jeunes criminels anime et justifie : « C'est ainsi que l'école, qui devait être un instrument de civilisation, de lumière, de progrès, est restée stérile, et que contrairement à bien des prévisions, nous assistons à ce douloureux et singulier phénomène de la criminalité augmentant principalement dans les dé-

partements et dans les classes où il y le moins d'illettrés. » Avec la réserve habituelle au magistrat, M. Guillot n'accuse pas encore formellement l'instruction primaire de favoriser la criminalité. M. Gaufrès le dit, lui, avec une précision d'autant plus frappante, qu'elle vient d'un républicain, d'un des premiers défenseurs de l'instruction laïque. Ecoutez ses paroles à la *Société des prisons* : « Nous sommes présentement en passe — je dis cela humblement, mais enfin, je crois pouvoir le dire — d'échouer dans la grande entreprise qui a été faite, de faire l'éducation de la démocratie en France, et nous échouons par la raison qu'on vise le savoir et non la conduite..... ».

Et plus loin, ces mots d'une franchise amère, mais salutaire : « Voilà la source de ces enfants qu'il faut plus tard envoyer en correction paternelle. »

La conclusion, elle apparaît donc nette et claire, moins douloureuse que ne le voudraient certains détracteurs haineux de l'école, mais moins consolante que ne le croient ses apologistes, sur les yeux desquels l'amour, comme la haine pour les autres, met un épais bandeau. Non, si la criminalité de l'enfance augmente, ce n'est pas que la cause principale

doive en être attribuée à l'enseignement primaire, tel qu'on le donne aujourd'hui. Bien avant 1830, bien avant la République, le mal existait et grandissait. Alors que l'Empire imposait la religion dans toutes les écoles, n'y instruisant d'ailleurs qu'une faible partie des enfants, ceux-ci fournissaient déjà un nombre croissant de délinquants et de criminels. La République n'est pas responsable du lourd héritage qu'elle a reçu. Ceux qui n'ont pas su gouverner un pays n'ont guère le droit de reprocher à leurs successeurs les souffrances et les fautes qu'ils leur ont préparées. Mais l'école actuelle n'en a pas moins sa responsabilité très certaine et très réelle dans la situation pénale de la France. Ses organisateurs se sont abandonnés à une illusion dangereuse, qui deviendrait funeste si elle persistait. Ils ont cru que l'instruction suffisait à la foule, et que devant elle, en même temps que l'ignorance, l'immoralité s'évanouirait. L'école d'aujourd'hui, les programmes de ses cours et de ses leçons, l'esprit qui les imprègne, non, tout cela n'a pas créé la criminalité montante de l'enfance. Mais elle devait l'enrayer, elle nous promettait de lui barrer le chemin et de réaliser enfin le mieux si longtemps

attendu. Au lieu de cela, qu'a-t-elle fait? A-t-elle jeté dans les âmes une semence féconde de vertu et de bonté, a-t-elle inspiré à tous ces jeunes esprits malléables un amour du bien assez fort pour triompher chez la plupart de leurs passions et de leurs désirs mauvais? Je ne le crois point, et nul observateur sincère ne le peut croire lui-même. Sans s'abandonner à un pessimisme exagéré, sans renoncer d'avance à toute amélioration, à tout remède, quand au contraire plusieurs modifications à l'esprit de l'instruction populaire sont dès aujourd'hui réalisables, il faut reconnaître courageusement que l'école n'a pas produit les résultats qu'on en espérait. Elle n'a pas aidé à la diminution de la criminalité enfantine. Elle ne l'a pas empêché de croître. Elle a même contribué à la rendre plus grande.

On juge l'arbre à ses fruits. Ceux de l'arbre scolaire sont de valeur très inégale. S'il en a de savoureux, il en a aussi d'amers. Voyons donc quelle sève plus vigoureuse on pourrait lui redonner, pour l'empêcher d'être plus longtemps stérile.

CHAPITRE III

LES RÉFORMES POSSIBLES

CHAPITRE III

LES RÉFORMES POSSIBLES

C'est l'école primaire que nous avons eu surtout en vue dans cette étude, ses défauts, ses insuffisances, les conséquences mauvaises que peut offrir son enseignement. C'est donc à elle aussi que doivent se rapporter avant tout les réformes que je vais rechercher à la situation actuelle de la criminalité enfantine. Il faut restreindre notre étude, sous peine de lui enlever toute clarté et de la faire dévier dans tous les sens. La criminalité tient, je l'ai indiqué, à des causes multiples. Gangrène du corps social, elle en attaque tous les membres qui tous peuvent appeler des remèdes contre elle. Mais j'ai surtout voulu ici déterminer l'influence de l'école dans cette maladie plus que jamais actuelle. Ce sont donc les remèdes que peut apporter l'école elle-même qui doivent être seulement indiqués dans ce livre.

Qui ne sut se borner, ne sut jamais rien dire.

Ce vers du vieux Boileau, pour n'être guère poé-

tique, n'en est pas moins empreint d'une profonde sagesse. Bornons donc nos efforts à l'école même.

Et pourtant, il est bon d'indiquer, sinon d'approfondir, les améliorations générales, et non scolaires, qu'on peut apporter à la situation actuelle. La criminalité n'est point, comme peuvent le croire les déterministes, une chose fatale qu'il faut laisser suivre son cours. Elle ne tient pas tant de l'individu même que du milieu social. Sans doute l'homme n'est pas né bon; ce sont là rêveries à laisser à Rousseau et à ses petits-fils les socialistes. Mais si le crime est dans le cœur même de l'homme, on m'accordera bien que le milieu où il vit agit singulièrement sur les germes malsains qu'il porte en lui, les favorise ou les étouffe. Il est bien difficile de transformer un milieu social. On le peut cependant, et plusieurs réformes, tentées depuis quelque temps déjà, mais avec trop de mollesse, seraient grandement efficaces aujourd'hui et feraient certainement diminuer, avec la criminalité générale, celle des enfants eux-mêmes. Le Code pénal craque de tous côtés et demanderait une refonte générale, si le parlementarisme, réunion de tous les défauts politiques, vague des idées, ignorance des représentants, goût désordonné du ver-

biage, rendait possible une réforme d'ensemble. Certains délits devraient disparaître de nos lois pénales, comme le vagabondage et la mendicité. A l'exemple d'autres pays, on instituerait pour eux, non plus une peine proprement dite, entraînant, outre la prison, une flétrissure sociale, mais une détention d'un esprit tout autre accomplie dans une maison de travail qui chercherait à relever en même temps qu'à châtier. Cette réforme est délicate sans doute, je la crois pourtant possible. D'autres délits au contraire, comme le vol, l'escroquerie surtout, qui révèle une malignité plus grande, mériteraient des condamnations très sévères, et non pas l'indulgence croissante des tribunaux. Une meilleure organisation de l'Assistance publique et, par là, un plus efficace secours offert par la société aux malheureux dont la misère est involontaire, une lutte enfin virile contre les sources modernes de tant de crimes, l'alcoolisme, le pari aux courses, que nous avons régularisé au lieu de le proscrire, une situation plus équitable faite à la femme, trop souvent condamnée au vice par l'exploitation industrielle qui avilit son salaire, tout cela est bien varié sans doute? Mais n'y a-t-il pas là aussi matière à bien des efforts

utiles, où l'État viendrait apporter aux particuliers son aide indispensable, et frappant la misère ou le vice dans leur essence même, frapperait en même temps à leur racine la plupart des délits? La modification de nos lois pénales est encore plus nécessaire en ce qui touche l'enfance. Le code reste le même cependant, sur ce point, qu'en 1810. Si à cette époque il devançait les lois des autres nations, s'il accomplissait un progrès incontestable sur l'ancien régime, aujourd'hui il n'en est plus de même. Il est arriéré, non seulement à l'égard des autres peuples, mais aussi des idées depuis longtemps admises en France. Il garde la croyance naïve en la pleine responsabilité de l'homme, en son libre arbitre absolu, il attache à la propriété, comme le régime même qui l'édifia, la première importance, et punit plus sévèrement celui qui trouble l'ordre social que celui qui attente à l'honneur des particuliers. On n'ose pourtant y toucher dans son ensemble, on se borne à recrépir la façade, mais les réparations qu'il a reçues, en 1832, en 1863, en 1885, en 1891, n'ont pu l'empêcher de devenir toujours plus vermoulu. Depuis la grande enquête parlementaire de 1875 sur les établissements pénitentiaires, dont M. Félix

Voisin résuma si remarquablement la partie relative à l'enfance, on ne voit presque aucune réforme proposée à la législation pénale des mineurs. Seule une proposition de loi présentée en 1880 par MM. Roussel et Bérenger offre quelque intérêt. Elle demande, comme M. Voisin en 1875, la création de maisons de réforme à côté des maisons de correction, maisons qui, semblables à celles d'Amérique, chercheraient non à briser le caractère de l'enfant et tuer sa volonté, mais à les diriger du mal vers le bien. La loi de 1850 qui régit encore aujourd'hui les colonies pénitentiaires a pu faire dire d'elle qu'elle brillait surtout par les bonnes intentions. Cette proposition de loi demandait aussi qu'un minimum d'âge fût enfin établi avant lequel on ne pût traduire en justice des enfants. Ceux-ci, avant la douzième année, devraient toujours bénéficier de la présomption de non-discernement et, rentrant dans leur famille ou envoyés en maison de réforme, éviter ainsi un procès criminel. Dernièrement, on demandait de même que la minorité pénale fût portée de seize ans, limite actuelle, à dix-huit ans. Tous ces projets étaient bons. Ils dorment dans les archives parlementaires d'un sommeil que rien ne peut troubler. De tous temps la jus-

~ tice fut boiteuse. Je crains bien qu'aujourd'hui elle ne soit devenue cul-de-jatte.

Mais tout cela nous écarte, encore une fois, de notre sujet. S'il est nécessaire, pour porter un coup vraiment décisif à la criminalité de l'enfance, de l'atteindre en même temps dans ses principales causes sociales, c'est à l'influence de l'école qu'il faut ici s'attacher. Comment empêcher l'enseignement primaire de prendre plus longtemps part, en une si faible proportion que ce soit, à l'augmentation de la criminalité? Comment lui permettre au contraire de réagir enfin sur celle-ci, de devenir un agent utile, et non plus un agent mauvais?

~ L'étude même du système scolaire, de l'esprit qui l'anime depuis cent ans, nous fera clairement comprendre pourquoi l'enseignement primaire ne peut utilement agir contre la démoralisation de la foule. C'est la distinction classique, mais toujours nécessaire, entre l'instruction et l'éducation. C'est la différence fatale entre deux ordres différents et qu'on ne peut mêler, le sentiment et la raison. Mal moral en son essence autant que social, la criminalité doit être surtout combattue par ce qui fait le fond même de la morale, les vérités de sentiment. L'instruc-

tion ne lutte point contre le vice, elle lutte seulement contre ce qui est de la même essence qu'elle, intellectuelle et non morale, rationnelle et non sentimentale, l'ignorance.

L'œuvre de tout notre siècle, on l'a souvent dit et pourtant les gouvernements qui se succèdent en France ne veulent point encore le reconnaître, n'a porté vraiment, dans le domaine de l'instruction publique, que sur l'instruction même, la formation d'esprits éclairés, non pas d'âmes fortes. A côté des avantages immédiats, terre à terre peut-être, mais indispensables de l'instruction, qui rend la vie plus facile et par là même meilleure, l'instruction primaire en a eu de plus élevés, de plus généraux, aussi incontestables. En donnant par exemple l'enseignement dans une seule langue, le français, substitué officiellement aux dialectes divers, elle a unifié la France, elle y a généralisé un esprit commun, une commune règle de penser. Les mots sont des véhicules d'idées. Le français, répandu dans toutes les écoles primaires, y a véhiculé les claires et nettes idées françaises. La fusion a été enfin opérée entre toutes les portions de notre peuple, que le pouvoir royal tenait jusqu'alors réunies mais

que l'idée de patrie n'avait pas encore définitivement cimentées. L'Ancien Régime, d'ailleurs, avait déjà fait pour l'enseignement populaire des efforts et obtenu des résultats qu'il serait injuste d'oublier. Une grande erreur de méthode, en histoire, est d'étudier la situation d'une époque dans les discours et les écrits de ceux qui la modifièrent, la révolutionnèrent. C'est ce qu'on a trop fait pour l'instruction sous l'ancien régime, étudiée chez les publicistes de la Révolution. Il va de soi qu'ayant fait une révolution, on estimait le système précédent au moins insuffisant. D'insuffisant, il paraît bientôt funeste et les esprits s'échauffant n'y veulent plus rien voir que de nuisible. Reste à savoir si toutes les révolutions elles-mêmes sont heureuses et si leurs résultats justifient leurs audaces. L'Ancien Régime avait eu le tort de ne point considérer l'instruction populaire comme un devoir d'État et de l'abandonner aux particuliers ou à l'Église. Néanmoins, en 1789, nous avons déjà 22.000 *petites écoles* avec 700.000 élèves, chiffre aussi élevé que sous le premier Empire. Les gouvernements qui suivirent reprirent cette œuvre déjà importante. Ils comprirent, enfin, que l'instruction était un des pre-

miers devoirs de l'État, que par là seulement on pourrait tendre à l'unité intellectuelle de la France. C'est là le plus grand mérite des assemblées révolutionnaires. Elles n'obtinrent sensiblement pas de résultats pratiques supérieurs à ceux de la royauté. Les écoles ne furent pas plus nombreuses, les élèves plus assidus, les magisters, appelés pompeusement *instituteurs*, plus savants. Mais on finit par dégager les vrais principes de l'enseignement populaire. On put l'organiser selon des règles réfléchies, et non plus en vertu d'un empirisme insuffisant. Là, comme en tant d'autres domaines, la Révolution philosopha plus qu'elle ne créa ; mais ses successeurs, armés désormais de principes solides, purent créer l'œuvre qu'on leur indiquait.

Pour l'école, le travail demeura malheureusement inachevé. L'instruction, nous venons de voir qu'elle avait réussi. L'éducation resta au contraire lettre morte. Est-ce à dire que la Révolution n'y ait point songé et l'ait méconnue ? Nullement. Mais son insuccès tient à deux causes, l'une accidentelle et historique, l'autre essentielle et logique.

La Révolution comprit bien, je le répète, l'importance de l'éducation. Relisez les nombreux rap-

ports présentés sur ce grand sujet de l'enseignement populaire à toutes nos assemblées révolutionnaires, par Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Lanthenas, Romme, Michel Lepelletier de Saint-Fargeau, vous trouverez chez tous la même préoccupation. Romme, le géomètre sans-culotte auquel on doit la première idée du calendrier révolutionnaire, pose plus nettement qu'aucun autre le double caractère de l'enseignement primaire. Il considère l'instruction « qui éclaire l'esprit, exerce toutes les facultés intellectuelles, étend le domaine de la pensée », et l'éducation « qui développe le caractère, imprime à l'âme une impulsion salutaire, en règle les affections, dirige la volonté, fait passer dans la conduite et met en action les conceptions de l'esprit ; et conservatrice des mœurs, elle apprend à soumettre au tribunal de la conscience les actions et les pensées... » Talleyrand comprend de même, dans le programme des écoles, l'étude, le développement des *facultés morales*. Mais l'œuvre était immense, et l'on dut courir au plus pressé. C'était l'instruction qui demandait les efforts les plus urgents. A une société nouvelle, il fallait un enseignement nouveau, libre désormais de toute pression religieuse, scientifique

enfin et vraiment national. La nation, ivre de liberté, voulait aussi s'enivrer de science. Au lieu des modestes programmes, si ce mot même n'est pas trop ambitieux, des *petites écoles*, où l'on n'apprenait guère que le catéchisme, la lecture, l'écriture et tout au plus les quatre règles, on voulait enfin des connaissances générales. L'histoire, la géographie, les mathématiques, tout fit irruption à l'école. Réorganiser l'instruction n'était déjà guère facile. Le temps y passa. Les heures devinrent plus sombres, et ce fut à la frontière qu'il fallut regarder, se demandant si la France, harcelée au dehors, déchirée au dedans, ne disparaîtrait pas du monde. L'éducation à l'école ne fut plus qu'un vague désir, un thème à quelques belles phrases creuses dont s'enflaient les rhéteurs de la Convention ou du Conseil des Cinq-Cents. Rien ne fut créé de véritable en ce sens. Heureux encore qu'on n'eût point cédé aux grotesques fantaisies des admirateurs de Platon, de ce Lepelletier de Saint-Fargeau par exemple, qui, précédant Napoléon et son goût immodéré pour l'internat, demandait l'éducation en commun de tous les enfants, de 5 à 12 ans. Élevés aux dépens de la République, et sous *la sainte loi de l'égalité*, ils de-

vaient recevoir mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins...

Historiquement, l'œuvre scolaire de la Révolution, étouffée par Napoléon qui se souciait médiocrement d'instruire le peuple, avait donc échoué en partie. Je dis plus, et que, logiquement, elle ne pouvait réussir.

Toute sa partie éducative devait nécessairement avorter. Par là même qu'on unifiait l'enseignement, et jusqu'à la langue où il était donné, on devait imprimer à tous les esprits une orientation à peu près semblable, leur inspirer des préoccupations sensiblement identiques. Il fallait, dans les âmes comme sur les proclamations, réaliser cette République une et indivisible que les passions et les partis divisaient et déchiraient de toutes parts. Le principe directeur de l'enseignement populaire devait animer ses moindres manifestations. Or ce principe était nettement rationaliste, imbu des idées encyclopédiques sur la toute-puissance de la raison. Les théories des savants et des romanciers n'avaient pas encore été soumises à une expérience sérieuse. La vogue qui les accueillait avec cette fureur si française pour la nouveauté faisait croire à leur succès

certain. Une simple loi, une déclaration des droits de l'homme, et la société semblait transformée. Jamais législateurs ne furent plus naïvement orgueilleux que ceux de la Révolution. Or, rationalistes, ils ne pouvaient qu'imprimer à l'enseignement, en éducation comme en instruction, une tendance rationaliste. C'étaient des concepts, non des sentiments qu'ils cherchaient à verser dans l'âme populaire. Les concepts sont l'ossature de l'instruction. Les sentiments seuls peuvent animer l'éducation et n'en plus faire une froide théorie. L'œuvre des constitutionnels, l'éducation qu'ils rêvaient était mort-née. Mais hélas ! leurs idées ont séduit aussi leurs petits-enfants. Jacobins ou Girondins, tous ceux qui adorent dans leurs moindres détails les immortels principes de 89, n'ont pas voulu encore reconnaître leur erreur. C'est là ce qui rend l'enseignement populaire stérile. Il ne s'adresse qu'à la raison, non au cœur, ou le fait sous une forme si vague qu'elle est dénuée de toute force. Depuis cent ans, nous n'avons accompli sur ce point aucun progrès. Les théories d'un Jules Ferry ne diffèrent pas de celles d'un Talleyrand. Aussi longtemps que l'école primaire conservera cet esprit antique, l'édu-

cation ne s'y pourra réaliser, et par cela même la lutte contre les penchants criminels de l'enfance,

S'efforcer de joindre l'éducation à l'instruction dans l'enseignement populaire, ce n'est donc pas réagir contre l'œuvre de la République ni de la Révolution qui l'a inspirée. Ce n'est pas se mettre en lutte avec l'esprit de liberté et de progrès qui renversa au siècle dernier la royauté absolue et empêche désormais qu'on la puisse jamais relever en France. C'est au contraire compléter l'œuvre de la Révolution. Il faut être bien ignorant ou bien aveugle pour croire que celle-ci soit achevée. L'ouvrier, la femme, attendent encore une législation vraiment libre, dont la Révolution donna l'esprit, mais qu'elle ne put réaliser. Pour l'enseignement populaire il en est de même. La plus importante partie de l'œuvre, l'éducation même, demande enfin à naître, et c'est être vraiment républicain que de la réclamer. On le sent bien aujourd'hui, et je n'ai pas le mérite de la nouveauté en venant le redire après tant d'autres. Vous trouvez l'affirmation de ce besoin non seulement dans les livres, les brochures, les articles parus durant ces dernières années sur cette grande question, à laquelle tel de nos plus importants jour-

naux, comme le *Temps*, s'applique avec persévérance. Vous la trouvez aussi dans des congrès réunis dans ce dessein même et pour étudier en commun les meilleures réformes qu'on puisse appliquer à l'école. Les congrès sont une des maladies intellectuelles de notre époque. Trop souvent du choc des opinions naît l'obscurité, et si l'on n'y banquetait joyeusement leurs résultats seraient nuls. Des esprits divers, venus de tous côtés, et dont la plupart n'ont pas longuement réfléchi au sujet qui les attire ne peuvent s'unir que par ce qu'ils ont de commun, la banalité. Mais pour l'observateur impartial et qui sait s'en abstenir, les congrès n'en offrent pas moins d'utiles indications. Ils lui montrent bien quelles idées préoccupent le plus, au moment présent, les esprits qui sont censés s'occuper avec le plus d'autorité des grandes questions sociales. Plusieurs congrès parmi ceux de cette année ont eu pour but principal le sujet qui nous préoccupe. Déjà, en 1894, au premier congrès de sociologie réuni à Paris, la question de l'enseignement populaire et de ses insuffisants résultats avait été étudiée. Sir John Lubbock, l'éminent sociologue anglais, qui présidait ce congrès, avait montré les résultats heureux obtenus en

Angleterre par une éducation vraiment morale. Le nombre annuel des jeunes gens condamnés y serait tombé de 14.000 à 5.000. De pareils succès étaient bien faits pour nous attrister par le contraste de notre propre situation. Il serait sans doute téméraire de comparer sur ce point l'Angleterre et la France, tant leurs différences sont grandes, tant leur histoire est dissemblable. La Réforme acceptée par toute l'Angleterre y a introduit une foi et une morale à peu près uniques. Un enseignement moral y est donc possible, sans qu'il risque de blesser trop gravement des convictions opposées mais elles-mêmes estimables. La France, au contraire, est aussi divisée qu'il est possible dans le domaine moral. Néanmoins ces révélations (elles avaient ce caractère pour le plus grand nombre, habitué jusqu'à ce jour à ignorer l'étranger) émurent et inquiétèrent. Le gouvernement lui-même voulut remédier à notre situation. Le ministre de l'Instruction publique était alors M. Poincaré, dont on a pu, dans ses nombreux discours ou circulaires, apprécier la souplesse du talent, la netteté des vues et la fermeté des convictions. Il provoqua la réunion d'un congrès pédagogique au

Havre, où l'on s'efforça de favoriser l'initiative individuelle, de répandre les sociétés de patronage scolaire.

Les plus importantes déclarations ont été faites au congrès de la Ligue de l'Enseignement, tenu en septembre 1895 à Bordeaux. On connaît cette grande œuvre, qu'avait fondée et présidée jusqu'à sa mort encore récente Jean Macé. Son but est d'aider l'Etat, par les efforts des particuliers, à répandre toujours davantage l'instruction et à l'imprégner d'un esprit républicain. Cette association fut toujours libérale. Mais neutre en religion, elle croyait qu'il faut l'être aussi en morale, ou tout au moins laissait à l'instruction le soin de moraliser la foule. Elle a dû peu à peu revenir sur ces théories trop vagues, et nous avons eu ainsi un discours de M. Léon Bourgeois, à l'heure actuelle président du conseil des ministres. D'après lui, l'éducation morale comporte trois termes également nécessaires : une idée nette du bien, la culture du sentiment et de l'émotion, la transformation du sentiment en naturel par la répétition fréquente, par l'habitude propre des bonnes actions. Je cite ses paroles mêmes, car elles résument mieux que d'autres les aspirations actuelles des gouvernants ;

elles montrent aussi quel chemin a dû parcourir depuis quinze ans l'étroitesse radicale :

« L'idée du bien doit être proposée à l'enfant comme le but même de la vie, la fin supérieure vers laquelle nous devons non pas nous tourner à quelques heures solennelles, mais ordonner toutes nos pensées et toutes nos actions. Les devoirs ne doivent pas être décrits à son esprit comme des abstractions successives : le devoir est un idéal vers qui tout en lui doit aspirer. « Il faut, a dit le même écrivain, qu'un sentiment prenne la direction de la vie. » C'est par cette action supérieure que seulement pourront être vaincus les résistances de chaque heure, les entraînements de chaque occasion, qu'à chaque tournant de la route l'image fidèle apparaîtra...

« Cette formation du caractère, cette triple éducation de la raison, du sentiment et de la volonté sont le premier besoin d'un peuple libre. L'instruction du prince était le grand souci des monarchies, et les plus illustres parmi les savants, les moralistes, les hommes d'Etat, les chefs de l'Eglise, en étaient chargés. L'instruction du citoyen est du même prix pour la nation souveraine. »

Et M. L. Bourgeois conclut : « Autour des écoles

de la raison, ouvrons donc des écoles du caractère, écoles pratiques de morale, de civisme et de moralité. »

Un tel langage est bien franc, n'est-il pas vrai ? Il reconnaît, enfin, avec l'autorité non plus d'un philosophe ou d'un moraliste, mais d'un politique exercé, l'existence nécessaire de l'élément moral dans tout enseignement populaire vraiment fécond. Il cherche à déterminer la place que la morale doit occuper à l'école. Mais ce qu'il propose est-il bien net ? N'est-ce pas là encore cette phraséologie pompeuse dont se sont bercés les conventionnels, et qui, sous des dehors séduisants, ne parvient pas à cacher l'incertitude de la pensée et l'insuffisance des formules ? Des écoles pratiques de morale, c'est fort bien. Mais quelle morale y enseignerez-vous ? Vous savez bien que les esprits populaires n'ont pas l'habitude des nuances, des délicatesses intellectuelles, qu'il leur faut une nourriture solide, quelque chose de tangible et de vivant. Le bien est une aspiration sans doute éternelle du cœur. Mais n'est-ce pas déjà l'amour du bien que cherchaient à inspirer aux enfants tous les promoteurs de l'instruction publique, ceux de 1882 comme ceux d'aujourd'hui ? Et pour-

tant leur œuvre est restée vaine, parce qu'elle ne reposait, encore une fois, sur rien de solide, parce qu'ils ne l'avaient point assise sur le roc inébranlable d'une idée nette, d'un sentiment concret, d'une de ces passions que l'âme humaine connaît depuis des siècles, auxquelles elle a donné un nom, qui parlent à chacun, l'amour, la foi, le patriotisme, la science. De même qu'aux écoles de la raison il faut un programme et qu'on le leur a donné, il en faut un, si rudimentaire soit-il, aux écoles du caractère. C'est ce programme que je voudrais rapidement esquisser, tel que je le conçois possible et nécessaire.

Simplifions tout d'abord notre enseignement, ramenons-y de l'air et de la vie, comme on arrache les ronces et les halliers qui enserrant la forêt puissante et tuent lentement les arbres les plus vigoureux. Notre enseignement populaire a un vice fondamental : on l'a calqué sur l'enseignement supérieur, on en a fait le premier degré de l'instruction publique, quand il devrait en être une branche à part. Avec notre goût invincible et malheureux pour la symétrie, nous avons voulu un triple enseignement, primaire, secondaire, supérieur, s'étagant géométriquement comme une lourde pyramide.

L'enseignement primaire ne devrait pas être regardé comme le début de l'enseignement secondaire. L'école communale n'est pas un vestibule du lycée. Dans ce dernier s'instruisent les quelques privilégiés qui approfondissent la science, pour diriger à leur tour leurs concitoyens. L'école, au contraire, ne doit donner que des idées très simples, non pas superficielles, mais restreintes au nécessaire, des connaissances générales indispensables à tout homme pour qu'il puisse vivre sans être écrasé dans la concurrence qui l'entoure. L'école ne doit point viser comme le lycée, et plus tard la faculté, à une sélection d'esprits sinon remarquables, du moins supérieurs à l'immense foule. A quoi bon, par conséquent, alourdir, entraver l'enseignement primaire par des coutumes qui ont leur raison d'être dans les études supérieures, où la science, plus fouillée, nécessite un choix plus scrupuleux de ses adeptes, mais n'ont plus d'utilité pour l'instruction résumée également distribuée à tous ? En créant le certificat d'études primaires, on a commis, me semble-t-il, un non-sens dangereux. On pousse les moindres enfants du peuple à la chasse des diplômes. On leur fait croire qu'est instruit seu-

lement celui qui peut le prouver à tous par un parchemin. Beaucoup de temps est ainsi gaspillé dans la préparation d'un examen, qui prend vite la forme d'un concours, dans l'assimilation laborieuse de matières trop variées, au lieu de se consacrer seulement à faire entrer lentement, sûrement, ces connaissances dans le cerveau des enfants, sans hâte, ni précipitation. Sans doute le certificat d'études primaires n'est pas obligatoire. Il n'en est pas moins recherché par un nombre croissant d'élèves. En 1891, 127.390 garçons, 101.630 filles se sont présentés à cet examen, soit la presque totalité des enfants en âge de l'obtenir, c'est-à-dire de 11 à 13 ans. 101.299 garçons, 83.207 filles l'ont obtenu. Et pourtant ce titre ne leur sera presque d'aucune utilité. Il augmentera seulement le nombre des aigris qui, ayant reçu un diplôme, s'en prennent à l'État de ne pas leur fournir ensuite une place. Supprimer résolument le certificat d'études primaires ne pourrait qu'être bon. On simplifierait par là même les études primaires trop chargées. On contribuerait à les faire considérer par la nation sous leur air véritable : un ensemble de connaissances si nécessaires, si naturelles à tout homme qu'il n'y a pas de mérite

sécial à les posséder. En leur rendant ainsi en quelque sorte un caractère désintéressé, on pourrait aussi plus facilement leur donner la vigueur morale qui leur manque.

Mais les études ne sont pas tout. Il ne faut pas en faire des abstractions douées de toutes les vertus. Ce qui vaut plus encore que le programme, surtout dans un enseignement très simple, c'est celui qui l'exécute, plus encore que la science donnée, c'est l'homme qui la donne. L'instituteur est le facteur le plus important de l'enseignement primaire. Sa valeur propre transformera la leçon qu'il enseigne. Directeur d'un nombre toujours restreint d'enfants, qu'il connaît d'autant mieux qu'il vit côte à côte avec eux, dans les villages tout au moins, l'instituteur a une influence considérable par ses propres qualités bien plus que par ses connaissances ou son érudition. Il représente ce facteur spirituel, insaisissable, étranger aux programmes bien tracés et aux circulaires ministérielles, qui échappe à toute appréciation rigoureuse, mais n'en est que plus important. C'est l'instituteur qui jusqu'à ce jour, par son incontestable valeur morale, malgré des exceptions fâcheuses

mais rares, a donné quelque force à son enseignement, l'a empêché d'être au point de vue moral entièrement stérile. Si l'on veut que la nation sache vraiment raisonner, si l'on désire que la liberté de pensée, la fermeté des convictions y grandissent sans cesse, il faut que l'instituteur jouisse de ces biens le premier. Or est-il vraiment libre, même depuis que la République a écrasé la fameuse tyrannie du cléricanisme ? L'obscurantisme radical n'a-t-il pas succédé à l'obscurantisme ultramontain ? La République n'a pas en vérité libéré l'instituteur de toute entrave. Elle a gardé soigneusement l'héritage transmis à cet égard par l'Empire. Elle considère toujours, quoi qu'on dise, l'instituteur comme un agent politique. Le ministre de l'instruction publique, M. Combes, le faisait ces jours-ci encore comprendre aux instituteurs de la Seine, quand il leur disait : « Vous aurez bien mérité de la République, de la patrie, si vous parvenez à nous faire une génération coulée dans un moule qui porte, sur ses bords, la noble image de la République. » Pétrir les âmes et les marquer de l'estampille gouvernementale, voilà le rôle réclamé des instituteurs. Lorsque Guizot organisa l'instruction publique, il eut une vue

des nécessités nationales non seulement plus nette, mais plus libérale. La loi du 28 juin 1833 plaçait l'instituteur sous la direction de son vrai chef naturel, du recteur de l'Académie. Celui-ci, avant tout préoccupé de l'instruction publique, devait ne voir dans l'instituteur qu'un éducateur, un dispensateur de notions, d'idées impartiales et non d'opinions politiques. A la Monarchie, qui avait dédaigné le peuple pour la bourgeoisie et s'était enlisée dans la richesse, à la seconde République tuée par l'incohérence de ses rêves, succéda le second Empire. Il voulut dominer la France par une organisation savante du pouvoir, un assouplissement de tous les rouages publics, dociles à ses volontés. Il enleva la direction des instituteurs, le droit de les nommer et de les révoquer au recteur. La loi de juin 1854 les fit passer sous la tutelle du préfet, et l'on vit ce spectacle, tout au moins illogique, d'un fonctionnaire de l'instruction gouverné par un fonctionnaire de la politique. A la merci du représentant gouvernemental, de l'agent éphémère d'une politique sans cesse changeante mais rarement libérale, comment l'instituteur pouvait-il garder l'indépendance sereine qu'on lui attribuait officiellement, la liberté de penser qu'on déclarait être

son premier droit et son premier devoir? Sous l'Empire, il était bon d'être cléricale, l'instituteur dut l'être, et se courber devant le curé. Sous la République, il devint meilleur d'être anti-cléricale, et l'instituteur racheta souvent ses humilités passées par une arrogance mesquine à l'égard du ministre de la religion. Y a-t-il gagné vraiment, et le changement de philosophie officielle lui a-t-il procuré plus d'indépendance personnelle? Je n'y crois guère. Et pourtant un enseignement libre, large, moral, en un mot tel que nous le voulons, n'est possible qu'avec un instituteur réellement indépendant. Abrogeons donc la loi de 1854. Rendons l'instituteur au recteur qui, si ardent fonctionnaire qu'il puisse être, lui demandera surtout d'être un bon professeur, plutôt qu'un agent électoral zélé. Nous aurons ainsi un corps d'instituteurs plus fier, plus libre, plus capable par conséquent de faire aimer la liberté à d'autres âmes. Sans doute cette seconderéforme n'esera it guère du goût des radicaux. Pour eux l'Etat, quel qu'il soit, même sous l'étiquette de la liberté, doit imposer à toute la nation les convictions du parti au pouvoir, surtout s'il est le leur. Je ne la crois pas moins indispensable.

Ainsi épurée, l'école peut devenir le centre d'une action morale efficace, le foyer d'une doctrine vraiment libre. Mais quelle sera, encore une fois, cette fameuse doctrine qui doit nous redonner la vie, cette fontaine de Jouvence de la troisième République? Il s'agit de passer en revue les grandes idées qui subsistent encore dans l'âme contemporaine, les rocs éternels contre lesquels sont venus se briser les systèmes les plus négateurs, les théories les plus outrées, les scepticismes les plus raffinés. Pour être professés avec une ferveur moins cousiniennne que jadis, le Vrai, le Beau et le Bien nous offrent néanmoins toujours leur trilogie vénérée. Mais les formes qu'elle revêt sont multiples, les doctrines qu'on essaie d'en extraire sont bien diverses et souvent contradictoires. Tous les essais en ont été faits durant ce siècle, et leur rapide examen nous montrera quels échecs nous interdisent de reprendre un système sans force, quels succès partiels peuvent nous guider au contraire vers une théorie encore vivante.

Le Beau ne peut servir de guide à tout un peuple. L'Art, son incarnation, demande une nature trop fine, des loisirs trop grands pour cesser jamais de n'être

que le passe-temps exquis de quelques-uns, l'inspiration aussi où une grande nation trouvera, à un moment donné, sa force et peut-être son salut, mais un moment qui sera fugitif. Le rêve d'un peuple vivant pour l'Art, animé par le culte du Beau, entraîné vers les belles formes et les pensées impeccables, ce rêve, s'il s'est jamais réalisé, est mort avec l'antiquité. Tyrtée a pu conduire les Spartiates à la victoire par des vers enflammés ; mais il entraînait quelques centaines de pères robustes, et non pas une multitude armée. L'Art a sa place dans une démocratie, sans doute, encore que toujours plus nous le détronions, et que nous opposions aux majestueux arcs de Triomphe les tours Eiffel imbéciles, aux salons discrets et pimpants du XVIII^e siècle les cohues des expositions universelles. Mais cette place est forcément modeste. Dans l'âme humaine, les sentiments artistiques ont une part en effet trop restreinte, les nécessités matérielles leur sont trop contraires pour qu'on ait l'espoir de trouver en eux le principe directeur de notre peuple. Qu'on se borne à mettre dans les préaux de nos écoles, comme au lycée où je fis mes études, des reproductions en plâtre des fresques du Parthénon, Hercule

terrassant le lion de Némée, ou la lutte des Centaures et des Lapithes, qu'on en chasse surtout les hideuses figures de la République, à la face terne et aux yeux vides, et l'Art jouera un rôle bien suffisant.

Est-ce au Vrai qu'il faut s'adresser? La tentative n'est pas nouvelle. Elle subsiste encore avec les derniers débris du parti positiviste, le créateur même des lois de 1882. Le culte de la science a été le grand effort de notre siècle, et surtout de nos républiques. Remplacer la religion par la science, le sentiment par l'idée, l'aspiration indémontrable par le fait irréfutable, ce fut le but suprême auquel tendirent les plus nobles intelligences. Toutes, lorsqu'elles furent vraiment impartiales, durent s'avouer vaincues. Renan et Taine en sont pour moi, dans ces derniers temps, l'éclatante justification.

Leur œuvre ne fut pas entièrement vaine, bien au contraire. En servant la science seule, en lui donnant toutes leurs forces et tous leurs enthousiasmes, ils lui firent, eux et leurs innombrables disciples, accomplir de grands progrès. Ils eurent un mérite plus grand encore et d'une portée générale. Ils aidèrent à l'émancipation de la science. Ils

la dégagèrent définitivement de toute théologie, de toute religion. La science eut son domaine propre, le fait, où désormais elle régna, seule maîtresse de ses théories et de ses hypothèses. En consommant ce qu'on appela parfois et bien à tort le divorce de la science et de la religion, ou rendit au contraire service à l'une et à l'autre, on brisa, non un mariage qui se serait conclu dans une fusion volontaire de convictions mutuelles et d'aspirations réciproques, mais un esclavage où la science, se rebellant enfin contre la tyrannie d'une religion déformée, menaçait d'entraîner la ruine de son ancienne dominante. Rendre à la science ce qui lui appartient, les faits, à la religion ce qui lui est propre, les sentiments, tel fut le résultat inestimable de tout un siècle de luttes. Mais là où l'échec se produisit, incontestable, indéniable, c'est en croyant que désormais la science suffirait à tous les besoins de l'âme humaine, apaiserait toutes les douleurs, résoudrait toutes les énigmes, susciterait tous les dévouements. La raison humaine a certainement gagné avec l'affranchissement de la science. Mais l'âme, la noblesse des sentiments et des aspirations a perdu dans le duel funeste qu'on engagea trop longtemps entre la

science et la religion. En jetant par dessus bord tous les sentiments qui n'étaient point scientifiques, les penseurs républicains ont enlevé toute stabilité au vaisseau de la République. Et quoique cette comparaison rappelle un peu celle de M. Prudhomme, qui voyait le char de l'État naviguer sur un volcan, je dirai que ce vaisseau flotte toujours, mais que malgré sa devise altière il risque aujourd'hui de sombrer. *Fluctuat et mergitur.*

Il faut donc faire appel au troisième sentiment qui demeure, celui du Bien. Ses faces sont multiples, ses manifestations nombreuses. Toutes sont-elles à rechercher également? Doit-on se servir de chacune indistinctement à l'école? Je ne le crois pas. La première, la plus grande, est la Religion. Je n'ose, dans ces quelques lignes où éclate trop cruellement l'insuffisance de la pensée et la faiblesse de la réflexion, je n'ose approfondir ce problème presque insoluble. Pourquoi la religion, qui fut si longtemps le pain de l'humanité souffrante, qui apaisa sa soif de vérité et calma sa faim de justice ne satisfait-elle plus aujourd'hui les foules? On exagère sans doute cette désaffection de notre nation pour l'idée religieuse. Elle n'en est pas moins réelle

et grandissante. Ne serait-ce point que les esprits simples confondant l'idée avec sa réalisation, le dogme avec celui qui le prêche, ont englobé dans une même désapprobation la religion et le prêtre, la foi et les dévots? La France a trop souffert de la domination catholique depuis trois siècles pour qu'on puisse lui reprocher de s'être enfin rebellée. Certes, je ne voudrais prononcer aucune parole de haine contre aucune fraction de notre peuple. Mais enfin les faits sont là, l'histoire parle, et nul ne peut plus nier la domination si longue et si douloureuse de l'Église sur l'État. Il faut d'ailleurs, lorsqu'on parle religion en France, faire une distinction essentielle et pourtant trop négligée : cléricisme et catholicisme. Le catholicisme n'est qu'une forme, la plus puissante encore sinon la plus pure de la foi chrétienne. Par là, il est digne de respect et sa propagation vaut encore mieux que celle de l'athéisme ou de l'indifférence. Le cléricisme, c'est la foi catholique faisant place à l'ambition de l'Église, le pouvoir temporel envié bien plus que le pouvoir spirituel; c'est, en plus grand, le même danger pour l'État moderne que la constitution sous Richelieu d'une république protes-

tante dans la France monarchique. Or le but constant de l'Église, le désir qu'elle cache aujourd'hui, mais qu'elle avouait hautement aux jours de prospérité, ce n'est pas seulement d'introduire dans l'école la foi catholique, et donc en quelque manière chrétienne. C'est bien plus, c'est l'introduction de la discipline, de la méthode, de la manière de penser et d'agir de l'Église. En un mot, c'est la domination gardée par elle sur l'enseignement primaire.

L'Église avait laissé jadis l'enseignement public végéter. Elle n'avait donné tous ses soins, avec les Jésuites, qu'aux enfants des grandes familles ou aux intelligences d'élite qui pourraient plus tard lui être utiles. La Révolution brisa enfin ces barrières étroites et vermoulues et, par un effort surhumain que reprit chaque gouvernement libéral, appela tous les enfants à l'instruction nationale. Et alors l'Église de s'étonner qu'on ne lui donne pas sur cette école enfin créée la toute-puissance, qu'on ne lui accorde pas, pour prix de son inertie et de sa paresse, la direction omnipotente de l'instruction populaire. C'était par trop naïf. La lutte entre la République et l'Église sur ce terrain était fatale. Mais elle a été meurtrière pour les deux partis. On

a trop souvent confondu, du côté républicain, la foi catholique et l'étroitesse cléricale, on a voulu porter atteinte aux sentiments les plus intimes et les plus sacrés de l'âme. Du côté clérical, on a jeté sur les créateurs de l'enseignement populaire, sur ceux qui continuent encore à le défendre, les pires injures et les plus fausses calomnies. De tout cela, qu'est-il ressorti, sinon un peu plus de mépris pour la religion qui poursuivait des desseins temporels, pour le gouvernement qui se laissait aveugler par la passion antireligieuse et confondait la foi avec certains de ses adeptes.

Rendre l'école neutre à l'égard de toute communion religieuse était donc nécessaire et me le paraît encore. Faire rentrer le catholicisme à l'école n'est pas possible aujourd'hui. L'Église n'a pas abandonné une seule de ses prétentions, même les plus arriérées, même les moins libérales. Or le catholicisme est encore la religion du plus grand nombre des Français. C'est elle qui, même pour les indifférents, préside à tous les actes solennels de leur vie. Quelque respectables que soient les minorités religieuses, il est donc impossible, si l'on veut faire rentrer la religion à l'école, de n'y pas faire rentrer en premier lieu les ca-

tholiques : si l'on veut au contraire l'en écarter, de n'en pas écarter toutes les autres. Je ne veux pas même envisager une autre solution, proposée par quelques esprits aventureux : ouvrir dans chaque commune autant d'écoles qu'il y aurait de religions. Ce ne serait pas seulement accabler l'État sous un fardeau budgétaire qui l'écraserait, ce serait surtout morceler l'instruction, la répandre de manières diverses et souvent contradictoires, et par là aller à l'encontre du but même qu'il faut poursuivre, la formation patiente d'une âme nationale. Je crains bien que toutes nos améliorations ne soient trop tardives. C'est il y a trois siècles qu'il aurait fallu déclarer l'école obligatoire. On aurait pu en même temps la faire vraiment religieuse avec le souffle de christianisme vivifiant et pur qu'apportait la Réforme. D'autres peuples le comprirent, et aujourd'hui nous admirons leur enseignement populaire. Nous, nous avons laissé échapper l'instant propice, et nul ne sait s'il pourra jamais revenir.

Donc, au moins dans l'état actuel des idées et des passions publiques, impossibilité de redonner à l'enseignement primaire la forme religieuse qu'il eut autrefois. Faudra-t-il pour cela renoncer à tout en-

seignement religieux? Une théorie se présente en effet, un système s'offre qui séduit à certaines heures, celui de la religion naturelle. Dieu, nous disent quelques âmes très élevées mais passablement vagues, Dieu n'a pas besoin d'être enfermé dans des dogmes et des formules. Les religions ne sont que l'expression plus ou moins exacte, plus ou moins précise, du sentiment religieux qui existe au fond de toute âme humaine, à toute époque, dans toutes les sociétés et toutes les civilisations. Enseignons le Dieu pur, dégagé des sécheresses de la théologie, et son nom seul suffira au perfectionnement de l'humanité. C'est là ce que tenta, sous l'influence des mêmes préoccupations qui nous possèdent aujourd'hui, la Révolution agonisante. On se rappelle la tentative des *théophilanthropes* que dirigeait Lareveillère-Lépeaux, un des membres les plus ternes du Directoire. Comme toutes les sectes aux idées imprécises et aux aspirations confuses, la théophilanthropie finit rapidement dans le puéril et le grotesque. Les costumes, les emblèmes et la phraséologie l'emportèrent bientôt, et l'on crut avoir fait une grande œuvre en se livrant à des représentations théâtrales, à des ma-

riages où un citoyen quelconque tout habillé de blanc glorifiait l'union libre. C'est que la théorie de la religion naturelle repose sur une erreur essentielle. Elle n'est qu'un résidu subjectif, sans force et sans action. Tous ceux qui crurent à la religion naturelle avaient eu auparavant une foi déterminée, une foi chrétienne le plus souvent. Avant d'écrire la profession de foi du vicaire savoyard, Rousseau avait reçu la forte, sèche et dure éducation calviniste, qui avait laissé malgré tout une empreinte sur son âme impressionnable. Il s'était cru ensuite appelé, moitié par intérêt, moitié aussi par entraînement sincère, vers le catholicisme, et les moines d'Italie ou de Savoie lui avaient communiqué quelques-unes de leurs superstitions. De toute manière, il avait eu la foi chrétienne. C'est avec ses restes qu'il composa sa religion naturelle, comme les débris d'un vase où reposa un parfum subtil embaument encore les mains qui les touchent.

Renonçons, avec douleur peut-être, mais avec courage, à tout enseignement religieux à l'école. Et par là, ne croyons pas bannir la religion de la nation. L'école doit donner sans doute à nos enfants les idées et les sentiments les plus importants. Mais

elle n'est pas tenue de les donner tous, et ne pourrait d'ailleurs suffire à cette tâche. C'est ce qu'ont compris d'autres peuples. En Angleterre, l'école est presque partout neutre, et pourtant la religion ne périclète pas, parce que les croyants comprennent leurs devoirs et propagent la foi ailleurs et dans son véritable domaine, l'âme individuelle. Il faut enfin à l'école un enseignement qui sans être uniquement intellectuel puisse en quelque manière être saisi par la raison. N'oublions pas que le premier devoir de l'école est d'instruire. Ce n'est pas le seul, et nous cherchons justement ici comment, en même temps que l'instruction, l'école pourrait donner l'éducation. Mais il faut que l'éducation donnée à l'école ne soit pas trop étrangère à l'instruction, que leurs méthodes soient en quelque sorte semblables. Or la religion est affaire de sentiment pur. Jamais elle ne pourra triompher quand on voudra la mettre en formule. Il faudrait des prêtres et non de simples instituteurs pour la donner. Dieu ne s'enseigne pas, il se communique.

Devons-nous donc renoncer à tout espoir et, après nous être tournés de tous côtés, ne trouver aucun principe essentiel, aucun grand facteur moral

à introduire dans l'école pour la régénérer? Je ne le crois pas et, sans être bien confiant à l'égard de l'avenir, ne me laisse pourtant point aller à ce pessimisme élégant et facile qui dispense de tout effort. Si, en envisageant tous les systèmes proposés jusqu'à nos jours, nous n'avons pu en trouver aucun qui nous satisfasse, ce n'est pas qu'ils n'aient jamais été bons, mais parce qu'ils ne le sont plus. A l'heure où la France n'existait pas encore, qu'elle n'était qu'une réunion de provinces disparates, aux coutumes, aux mœurs, aux langages même divers et parfois contradictoires, il fut bon que la religion, incarnée dans l'Eglise, dominât la nation encore informe et en cimentât toutes les portions. Elle fut le lien commun qui retint le Nord et le Midi, la Provence et la Bretagne, et les habitua lentement à ne former qu'une âme, à n'être qu'une patrie. Mais nous sommes sortis depuis longtemps du moyen âge. L'Eglise, en ne comprenant pas les nécessités modernes, la tolérance, la largeur d'esprit qu'une pensée toujours active, toujours inquiète réclamait de la France nouvelle, l'Eglise a perdu tout droit à dominer encore nos institutions et surtout la plus importante, l'instruction publique. Son pou-

voir fut salutaire jadis. Aujourd'hui il serait funeste.

Si l'Église ne peut plus dominer, la science ne le peut pas encore et ne le pourra peut être jamais. C'est donc un sentiment général à la nation, et dont la plus grande puissance ait lieu actuellement, qui nous est nécessaire. Eh bien ! il existe, et je l'indique sans plus de retard, c'est le Patriotisme.

Le Patriotisme, non pas celui d'une foule avinée, chantant la Marseillaise ou tel vague hymne croate, mais ce sentiment pur et fort, qui unit à certains jours les âmes les plus hautes comme les plus humbles, les esprits les plus savants et les cerveaux les plus modestes, qui touche à la Religion par sa forme sentimentale et poétique, à la Science par son caractère rationnel aussi, par les faits qu'on peut apporter pour le défendre et en prouver la nécessité, par l'histoire constante qui le montre animant les nations puissantes, laissant périr et disparaître celles qui le méconnaissent ou le méprisèrent, le Patriotisme, voilà ce qu'il nous faut à l'école, voilà le sentiment suprême dont vous devez imprégner l'instruction populaire et la vivifier toute. Il y existe sans doute déjà, mais sa place n'y est pas prépondérante, son influence souveraine comme il

le faudrait. Ce que je veux, lorsque je demande que le Patriotisme anime notre enseignement, ce n'est pas le culte touchant, mais bien vieillot et presque superstitieux lui-même, d'une Jeanne d'Arc canonisée également par les cléricaux et par les athées. Ce n'est pas une imagerie à la manière des petits livres d'histoires où l'héroïsme de nos pères apparaît à nos enfants sous les formes consacrées : saint Louis rendant la justice sous un chêne, les bourgeois de Calais en chemise, ou Cambronne proférant devant les Anglais scandalisés son mot sublime, mais bien souvent employé avant lui.

« Du patriotisme à l'école », tel pourrait être le titre d'une nouvelle brochure, d'un de ces traités profonds et graves où les vieux universitaires consolent leurs loisirs et oublient leurs rhumatismes. Je ne le tenterai pas, mais me contenterai, en terminaison à ce trop long essai, de reproduire les pages que j'écrivais naguère à ce propos dans une de ces follicules où les jeunes gens en mal d'articles déposent leurs pensées. Elles ont paru dans la revue *l'Art et la Vie* de juillet 1894, sous le titre *l'Âme de l'École*. Leur seul intérêt est d'avoir provoqué un débat fort nourri sur le même sujet dans un

honnête petit journal dirigé par M. Buisson, l'éminent directeur de l'enseignement primaire, et qui sert de lien aux instituteurs. Ce journal, la *Correspondance générale de l'Enseignement primaire*, a inséré plus de cinquante lettres en réponse à la question posée. On trouvera dans les meilleures d'entre elles plus d'une réflexion intéressante, plus d'une remarque utile. On y verra aussi l'optimisme confiant de nos instituteurs et même de leurs chefs, et combien parfois ils aperçoivent trop peu la gravité de la situation actuelle, l'insuffisance morale de l'enseignement populaire. Bien peu adoptent notre théorie. Le patriotisme semble à presque tous insuffisant comme sentiment directeur. Je crois néanmoins que lui seul pourrait redonner à l'école l'âme qui lui fait défaut, l'âme puissante et large, tendre et forte tout à la fois que nous lui voudrions tous. En tout cas un semblable débat n'aurait pas été vain, quand il n'aurait fait qu'éveiller dans plusieurs esprits la préoccupation de problèmes aussi graves.

Peut-être ceux qui liront ces pages, et celles qui furent écrites l'an dernier, trouveront-ils eux aussi qu'elles ne résolvent rien, qu'elles n'apportent rien de précis ni de fécond. Un fait subsiste en

tout cas : la situation toujours plus inquiétante de l'enfance criminelle, la responsabilité certaine qu'en court à ce sujet l'enseignement actuel donné à l'école, la nécessité de le réformer au plus vite. J'ai cherché non seulement à montrer les faits mais à tirer ensuite les leçons qu'ils portent. Je puis donc terminer par ces mots, qui ne risqueront pas de paraître poncifs, puisque ce sont ceux mêmes que le sceptique et fin Montaigne mettait en tête de ses *Essais* : « Ceci est un livre de bonne foi. »

APPENDICE

L'AME DE L'ÉCOLE

L'AME DE L'ÉCOLE

La question sociale est une question morale. — Cette vérité, toujours mieux comprise, se répand sans cesse parmi ceux qui veulent étudier loyalement cette fameuse question, et n'y voient pas seulement des privilèges à défendre ou des appétits à satisfaire. Moral ou éthique, — si le premier terme vous déplaît, dans un pays où la religion, ayant asservi étroitement la morale, lui a communiqué de son discrédit — éthique donc, le problème social, qui captive chacun et transforme les artistes, même les simples rêveurs, en sociologues, n'a pu cependant être encore résolu par les règles de l'éthique actuelle. Produit des temps antérieurs, où le faible développement du machinisme, la rareté de l'association financière ou industrielle, anonyme et par cela même sans âme, laissaient une grande importance à l'individu, ces règles sont faites en effet pour d'autres hommes ; elles ne peuvent plus nous convenir. La question sociale sera non pas résolue, elle ne le sera jamais, puisque c'est au fond celle du bonheur universel, mais peut être serrée de plus près et partiellement tranchée par la morale, à condition que celle-ci devienne elle-même moderne. Une société ne peut se passer de règles éthiques. Pour empêcher les individus de songer à l'unique satisfaction de leurs propres désirs,

ce qui est la morale grossière, celle du Code, pour les inviter à travailler au bien commun, ce qui est la vraie morale, désintéressée et par conséquent fière et noble, il faut les convaincre que certains devoirs extérieurs, que certaines nécessités altruistes s'imposent, et leur en démontrer si fortement, si patiemment l'existence, qu'il en fassent la chair de leur chair et les os de leurs os. C'est ce qu'ont oublié depuis vingt ans, non seulement les directeurs de notre politique, qui n'agissent qu'en sous-ordre et dirigés eux-mêmes, mais jusqu'aux penseurs de ce pays. Dans leur haine de toute religion personnelle, de toute croyance en un Dieu indémontrable et invisible, prétexte de sacerdoces divers, ils ont enlevé tout surnaturel, dans la forme d'abord, puis dans l'esprit. On ne peut théoriquement démontrer leur erreur, puisqu'ici c'est le sentiment qui discute, non la géométrique raison. Mais quand l'arbre nouveau a été planté, quand le mai de la liberté a régné seul enfin sur les vieux ormes abattus, on a vu qu'il ne donnait point d'ombre, que ses fruits étaient amers, et que sous ses branches les hommes se battaient avec autant d'acharnement que jadis, et de désespoir.

Il faut donc nous faire une âme nouvelle, plus large, puisque la science a montré l'inanité d'autant de vieux dogmes, la relativité d'autant de croyances, plus aimante, car mieux renseignés par cette même science, de laquelle nous attendions la paix souveraine, nous avons entendu plus distinctement le cri de la douleur humaine. Ce qui se pose devant les nations, devant la France surtout, bouleversée depuis un siècle et qui, pour avoir perdu ses institutions anciennes, n'en a pas moins tant

gardé de leur esprit, c'est donc une question d'éducation nationale à refaire.

Mais l'éducation intellectuelle ne se donne plus guère qu'à l'école. La religion n'est plus l'éducatrice des âmes. Toujours elle subsistera, toujours elle sera la consolatrice dernière : au milieu des lois naturelles apparaissant implacables et immuables, la religion, par son Dieu personnel, et, du moins dans les conceptions chrétiennes dont notre âme est imprégnée, souverainement libre, la religion offre un moyen d'échapper à la nature, de se soustraire à son étreinte. Elle sera la manne éternelle des cœurs brisés, des esprits modestes qui craignent ou dédaignent, à juste titre peut-être, les arguties du raisonnement. Mais la religion, fondée sur le sentiment, varie avec lui. Comme nulle sensibilité n'est égale en qualité ou en intensité chez chaque homme, la religion y diffère de même. Elle ne peut donc plus prétendre à former une âme nationale, une commune croyance capable d'inspirer sans trop de divergences de communs efforts. L'Église n'est plus le berceau intellectuel de notre race. C'est l'École améliorée, spiritualisée, qui doit le devenir définitivement.

La question scolaire a fait couler des flots d'encre. Conduites, non avec la sérénité de la pensée qui songe à l'avenir et s'efforce d'échapper à la tyrannie du temps présent, mais avec l'ardeur de combattants dont chaque parti cherche à exterminer l'autre, les réformes scolaires ont entraîné plus de haine que de conciliation. On n'a vu surtout dans l'école que des esprits à munir de connaissances positives. Les réformes scolaires sont l'œuvre de la génération positiviste, des dévots de la science, de

ceux qui, comme Renan, brûlèrent tant d'encens devant leur idole que leur cerveau en fut troublé et qu'ils ne purent supporter d'autre parfum. Dire qu'elles ont fait banqueroute, c'est faux autant qu'injuste. Le but, uniquement scientifique, a été atteint. La nation n'est plus ignorante. Demi-science vaut mieux encore qu'ignorance. Si peu de connaissances qui soient entrées dans les cerveaux populaires, elles ont apporté avec elles des idées nouvelles et plus nombreuses, une vue plus exacte de l'univers. Matériellement, l'enseignement primaire est utile au paysan et à l'ouvrier. Plus l'homme sait, plus il devient indépendant et libre. Là aussi, enfin, l'agréable est venu avec l'utile, et les romans-feuilletons ont pu être lus de la France entière.

Scientifiquement, l'œuvre scolaire est bonne. Mais moralement ? Sans doute, dans la pensée de ses fondateurs, de Jules Ferry surtout, sinon de Paul Bert, le système de 1881 n'a point voulu détruire les croyances morales, pour les remplacer par le culte de l'idée pure. En décrétant l'école laïque on replaçait la religion dans son domaine naturel, d'où elle n'eût jamais dû sortir, dans la conscience individuelle. L'école est laïque et le restera justement. Mais on a oublié, ou ignoré, que le vide laissé par la religion demandait à être comblé, et que si la morale ancienne, imprégnée de religion, était obligée d'abandonner la place, c'était à la condition d'y substituer une éthique nouvelle. En outre, comme l'école ne prétendait qu'à donner une instruction impersonnelle, l'instituteur n'est pas apparu sous un jour différent des autres fonctionnaires. Il n'a pas semblé mériter plus d'indépendance intellectuelle qu'un receveur des contri-

butions ou qu'un douanier. La République l'a soigneusement laissé dans la servitude où l'avait plongé l'Empire. Enfin l'instruction étant, une fois encore, le seul but, on y a poussé de toutes manières. Le certificat d'études primaires a été créé, et le mandarinisme, qui sévissait déjà dans les études supérieures, a gagné toute la nation.

Pour réformer l'école, pour amener, à côté de l'esprit scientifique, cet autre esprit moral qui devient toujours plus nécessaire, c'est sur ces points faibles qu'il faut attaquer l'organisation existante, ou plutôt combler les vides laissés dans l'édifice.

L'instruction ne doit pas être considérée par l'enfant, encore moins par l'instituteur, comme n'ayant qu'un but pratique. Désintéressée, elle sera aussi utile pour la vie pratique, elle formera en outre des esprits désintéressés eux-mêmes en quelque mesure, et pour qui l'école ne semblera plus uniquement une officine à diplômes, un marche-pied de fonctionnaires. Il faudrait résolument supprimer le certificat d'études primaires. Le baccalauréat, les grades supérieurs ont leur raison d'être, puisque l'enseignement secondaire et supérieur est facultatif. Ils sont une juste récompense, quoique prise trop haut maintenant, des efforts accomplis pour acquérir une instruction vraiment forte, dont la nation profite la première. Aux charges qu'imposent les études ils répondent, non par un privilège, mais par une légère, oh ! bien légère, rétribution. L'enseignement primaire étant obligatoire et général, ce certificat n'est qu'un titre honorifique, propre seulement à exciter la vanité des écoliers. Plus tard, en voyant l'inutilité de ce titre, pour lequel ils auront appris machinalement, servilement, les matières

du *programme*, c'est la rancœur qui remplacera la vanité. Plusieurs iront s'embrigader dans ce prolétariat intellectuel, qu'on exagère souvent, dont on fait un thème à déclamations sociales, mais qui est pourtant indéniable. La suppression du certificat primaire serait une mesure nécessaire quoique partielle. Mais je crains bien qu'on ne s'y décide pas d'ici longtemps. Notre démocratisme est à fleur de peau, et l'appétit des titres et des décorations est aussi humain en république qu'en monarchie.

Redonner à l'instituteur une certaine indépendance, sinon d'allures (je me préoccupe fort peu du rôle électoral que certains voudraient lui voir jouer en toute liberté), au moins d'esprit, devient encore plus urgent. Certes on ne peut demander à l'instituteur une culture approfondie, un examen personnel de la science, pas très fouillée, mais assez générale, qu'il doit communiquer au peuple. Mais il doit être libre, comme quiconque touche à la pensée, d'avoir un jugement propre. Or ne voyons-nous pas que dans la partie la plus importante de son enseignement, l'éducation morale et civique, on a préparé d'avance et point par point ce qu'il devait enseigner? Les petits manuels Compayré ou autres, d'une morale fade et d'un civisme décoloré, ne laissent, avec leur système de questions et de réponses, qu'une bien faible part à l'initiative du maître. Ce que je voudrais en cette matière, au lieu de résumés tout faits que l'élève ingurgitera tels quels, ce serait bien plutôt une conversation familière entre le maître et ses élèves à la manière socratique, où, sur les grands sujets de l'éthique, sur les droits de l'homme et surtout ses devoirs, le maître n'aurait qu'à puiser en lui-même pour trouver les éléments de ses en-

tretiens. Mais aujourd'hui encore l'instituteur n'est pas assez libre. L'Empire le mit par la loi du 14 juin 1854 hors du droit commun aux autres professeurs. Il le plaça sous la direction immédiate du préfet, et non plus du recteur d'Académie, plus libéral d'ordinaire, plus conscient surtout de la nécessité d'un enseignement un peu indépendant. Il assura ainsi son déplacement plus facile, sa disgrâce plus aisée, et par conséquent sa soumission plus absolue. Abroger la loi de 1854, rendre l'instituteur à ses chefs naturels, est une mesure qui, pour ne pas plaire aux jacobins, n'en est pas moins indispensable.

Mais l'école une fois améliorée dans sa forme, dans ses institutions, comment parvenir au but principal, à celui qui fait l'objet de cette étude, à l'introduction d'un enseignement plus fort et plus soucieux de l'âme autant que de la raison, en un mot vraiment moderne? Que mettrons-nous dans l'enseignement public à la place de la religion? Quel grand sentiment y développerons-nous en premier lieu, qui donne en quelque sorte une âme à l'école et rende à l'éducation la place qu'elle mérite à côté de l'instruction?

Il faut pour cela regarder autour de soi, et voir, sur les débris des vieux dogmes, quelle croyance a gardé sa suprématie, ou pris un essor nouveau. La Religion est réduite à un rôle individuel, la Science semble toujours un instrument nécessaire, mais non plus une divinité, l'Art demande une nature trop fine, des loisirs trop grands pour être jamais, quoi qu'en pensent certains jeunes, le conducteur des peuples. A quelle idée maîtresse allons-nous faire appel?

Ce doit être au Patriotisme. Quoique prostitué maintes

fois, quoique devenu trop souvent la proie des charlatans ou des imbéciles, il n'en est pas moins le sentiment qui exprime toujours mieux l'idée commune de la nation. Et c'est là un fait naturel. A mesure qu'une société s'organise, que l'individu y devient moins important et la masse toute puissante, la Patrie, c'est-à-dire l'ensemble des intérêts et des passions de tous, prend le dessus. Ce fut le culte de la Patrie qui fit grandes les sociétés antiques, ce fut son abandon qui amena leur perte. Le patriotisme est le sentiment le plus fort, parce qu'il s'y mélange également l'amour et la haine. Rome fut grande tant qu'elle eut à faire dominer le nom romain, les conceptions étroites mais puissantes du quirite. Mais quand elle eut conquis tous les empires, que Carthage eut été rasée, la Grèce asservie et ses orateurs bâillonnés, quand toute terre accepta son joug, que la patrie romaine fut devenue l'univers lui-même où les peuples les plus divers se mêlèrent dans la confusion et le chaos, alors Rome, lasse de gloire, fut prête pour le viol des Barbares.

Il faut savoir, sans exagération sentimentale ni déclamations à la Jeanne d'Arc, développer sans cesse le patriotisme à l'école. Le patriotisme n'est lui-même, en France, que l'extension de l'esprit provincial. Il pourrait être bon de ranimer cet esprit avant qu'il ait complètement disparu. C'est lui, en effet, qui donna sa diversité, sa richesse d'idées, une partie de sa force par conséquent à la France. Ce qu'on a voulu tenter dans ce sens par la création d'universités régionales, qui rétabliraient les centres intellectuels de l'ancien régime aujourd'hui presque tous disparus, on pourrait en faire plus efficacement encore l'essai par l'école primaire. En ne choisissant dans

chaque province que des instituteurs indigènes, Picards en Picardie, Normands pour les écoles normandes, on obtiendrait une communauté de sentiments plus grande entre le maître et les élèves. On pourrait aussi, plutôt que d'apprendre l'histoire générale de tous les pays et de tous les temps, s'attacher surtout à l'histoire même de la province : en Bretagne, retracer l'histoire des luttes armoricaines, ou les courses des marins aventureux de Saint-Malo ; en Provence, faire revivre le rôle littéraire qu'elle joua au Moyen Age, son art et sa poésie brillants et souples. On rattacherait ainsi les enfants à une longue chaîne d'aïeux, et la patrie ne leur apparaîtrait plus comme une abstraction froide, mais comme un être humain avec son enfance et sa vieillesse, ses jours heureux et ses heures mauvaises. Ce qu'il faut donner aux enfants, comme aux peuples, ce sont des idées vivantes. Aujourd'hui, quelque appréciation qu'on puisse avoir du patriotisme en lui-même, il est, dans le domaine de l'idée, le principe le plus vivant.

L'école ainsi rénovée serait-elle parfaite ? Non sans doute. La passion s'y glissera toujours, l'étroitesse, plus encore que l'intolérance, n'en disparaîtra jamais, comme d'aucun système humain. Mais au moins l'instrument de l'éducation nationale ne serait pas trop inférieur. Vivifiées par des idées plus hautes, par un accord suffisant entre l'âme et la raison, les générations qui vont avoir à résoudre des problèmes toujours plus impérieux le feraient peut-être moins malaisément.

JACQUES BONZON.

*Débat sur cette question : l'éducation morale
et le sentiment religieux (1).*

L'Ame de l'École : nous empruntons ce titre à une revue que beaucoup de nos lecteurs ne connaissent peut-être pas, une revue de « jeunes », comme on dit aujourd'hui, rédigée par eux et pour eux exclusivement, *l'Art et la Vie*, et dont la lecture, quand nous la tentons, nous rappelle bien vite que nous ne sommes plus des « jeunes » et que la génération qui en est aujourd'hui aux alentours de la vingtième année a sur toutes choses de nouvelles manières de penser et de parler.

Sous ce titre donc, *l'Art et la Vie* a publié (juillet 1894) quelques pages signées d'un jeune homme, M. Jacques Bonzon, qui, à elles seules, nous avaient semblé pouvoir faire le point de départ d'une étude des plus intéressantes. Depuis le moment où elles ont paru, d'autres manifestations — pour ne pas dire d'autres manifestes — ont plus profondément encore posé et traité la même question. Ces diverses études, entreprises à des points de vue assez différents, ont de gré ou de force attiré l'attention publique et obligé l'opinion à regarder en face un problème qui, entre tous, préoccupe ou plutôt passionne tous nos lecteurs.

Pour aujourd'hui nous nous bornerons à faire passer sous leurs yeux ces quelques morceaux dont le rappor-

(1) Ces articles ont paru dans la *Correspondance générale de l'Instruction primaire*, numéros des 1^{er} novembre, 1^{er} décembre, 15 décembre 1894, 1^{er} janvier, 15 janvier, 15 février, 1^{er} mars 1895. Il a paru plus de cinquante-cinq articles, parmi lesquels j'ai choisi les meilleurs.

chement même précisera la portée et nous ouvrirons ensuite, aussi large qu'ils le voudront, ce nouveau et grave débat...

Tandis que le jeune écrivain — disciple en cela (le sait-il?) de notre noble et regretté Franck Le Savoureux (1) — prend résolument ce parti de substituer aux religions désormais inefficaces (2) la religion de la patrie, un mouvement en sens tout opposé s'accroît au dehors et au dedans de notre monde universitaire.

Voici d'abord, et pour ne parler que du public primaire — sans prétendre, même là, tout énumérer — voici, dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* (3), une remarquable étude, en six articles, de M. Lépine, professeur à l'école normale de Versailles, sous ce titre *L'Éducation à l'école normale*. C'est un long travail, tout pénétré des idées de M. Ollé Lapruné et qui, à travers des discussions un peu laborieuses, laisse percer une tendance générale très claire et aboutit à peu près à cette conclusion : pas d'instruction sans éducation ; pas d'éducation sans morale ; pas de morale sans l'idée religieuse et le sentiment religieux. Or, ni cette idée ni ce sentiment ne sont en dehors des programmes ; au contraire, les programmes leur font une place d'honneur, et il n'y a là rien de contraire à la neutralité.

« En définitive, dit M. Lépine, l'objet de l'éducation se

(1) *Institution nationale*, par Franck d'Arvert Paris, L'école-Cerf, 1889.

(2) Inefficaces à l'école. (J. B.)

(3) 4^e année (1894), n^{os} 86 (p. 718) ; 89 (p. 765) ; 90 (p. 783) ; 91 (p. 798) ; 92 (p. 814) ; 93 (p. 829).

confond avec celui de la religion. L'une et l'autre se proposent d'élever l'homme au-dessus de la nature et de lui-même, l'une et l'autre ont pour fonction sociale de l'arracher à son égoïsme et de l'unir à ses semblables par le seul lien qui ne soit pas éphémère, celui de l'amour.

« Aimez-vous les uns les autres ! Ce précepte du Christ, qui est toute la religion, n'est-il pas en un sens toute l'éducation ? Donner à l'élève la conviction intime que Dieu est notre origine et notre fin, c'est la plus haute ambition de l'éducateur. Ainsi seulement les idées justes et les sentiments élevés atteindront le maximum de leur vertu éducatrice, car ni le Vrai, ni le Bien, ni le Beau ne sont pleinement saisis si l'on ne remonte en suivant la trace lumineuse de ces rayons célestes jusqu'au foyer divin dont ils émanent... Retranchez Dieu de la morale, le devoir perd son caractère sacré... »

Dans la même *Revue*, un autre primaire, et de ceux qui croient que la franchise est la première loi de la pédagogie, M. Devinat, aborde le même sujet à propos d'un article de M. Jules Simon dans le *Figaro*.

Cet article, écrit sous l'impression d'un abominable attentat, est si fort en contradiction avec toutes les choses élevées qu'a écrites l'auteur de *l'École* sur la mission de l'enseignement populaire et qui sont restées certainement le fond de sa pensée que nous ne croyons pas avoir besoin de le citer ici. M. Devinat s'en est ému, et il en a pris occasion pour traiter en quelques lignes substantielles la question : *Dieu à l'école* (1). Suivant lui la *neutralité confessionnelle*, la seule sans doute que prescrive le légis-

(1) N^o 1 et 2, 10 et 25 octobre 1894, p. 11 et 25.

lateur, a eu pour conséquence en fait la *neutralité religieuse*.

Il croit « qu'il faut s'habituer à ne plus compter sur l'école pour la culture du sentiment religieux », il explique pour quels motifs, d'ailleurs très respectables ; il conclut que « l'on peut bien demander à l'école de prêcher la tolérance, le respect mutuel des croyances, le rapprochement des esprits dans un commun domaine de vérités morales éternelles, mais qu'il serait imprudent de compter sur elle pour imposer ou fortifier une croyance religieuse » !

Se plaçant à un autre point de vue que celui du problème religieux proprement dit, la Ligue de l'enseignement, dans ses derniers manifestes et dans son congrès tenu à Nantes au mois d'août dernier, a donné à des préoccupations analogues une expression très vive, très franche et très courageuse.

« Partageant les légitimes inquiétudes de tous les bons Français », la Ligue déclare que « l'instruction qui n'aboutit pas à une éducation est plus dangereuse qu'utile à l'ordre social ». Le discours de notre ancien ministre, M. Léon Bourgeois, fait entendre avec une profonde éloquence les mêmes accents : « Le suffrage universel exigeait l'instruction universelle : celle-ci n'est rien si l'éducation morale et civique ne vient la féconder. L'État républicain est en péril si la souveraineté qui est à tous n'est pas aux mains d'hommes dignes et capables d'en assumer le noble fardeau. La Ligue veut du même effort fortifier les consciences en même temps qu'éclairer les esprits. Il faut, par un enseignement incessant, j'allais dire par une prédication de tous les

jours, se tourner vers l'individu et lui montrer son rôle, sa fonction sociale et son devoir... Toutes les revisions de constitutions politiques seront vaines tant que la revision de la constitution intellectuelle et morale de chacun de nous ne sera pas accomplie. Herbert Spencer a dit : « L'humanité primitive n'avait qu'une religion, celle de la haine ; il y en a deux qui se combattent aujourd'hui ; l'humanité du lointain avenir n'en aura qu'une, celle de l'amour. » Nous sommes les croyants de cette religion, ne la professons pas du bout des lèvres, pratiquons-la du fond du cœur ! »

Ces déclarations ont provoqué, de la part des grands journaux, des commentaires qui ont servi de point de départ à tout un mouvement d'opinion (1).

En signalant la portée de ces déclarations, le correspondant français du *Journal de Genève* — tout le monde sait que c'est un maître éminent de l'enseignement supérieur et tout le monde aime sa largeur d'esprit (2) — écrit deux articles où il félicite d'abord les chefs de la Ligue d'avoir eu le courage de confesser ces lacunes et le courage plus grand d'entreprendre de les combler : « Rien ne montre mieux, dit-il, à quel point ils sont animés d'une pensée de devoir et de foi républicaine. « Mais tout en constatant l'énergie et la sincérité de ces résolutions », l'auteur se

(1) Voir les discours de M. Léon Bourgeois et de M. F. Duison dans la *Revue pédagogique* du 15 septembre et dans la *Revue de l'enseignement moderne* de M. Jules Gautier du 22 octobre 1894.

(2) M. A. Sabatier, doyen de la Faculté de théologie protestante de Paris.

demande si, après avoir vu le mal, nous découvrirons le remède.

Ici, laissons-lui la parole.

« Déclarer que l'instruction ne suffit pas, qu'il faut encore l'éducation morale, c'est très bien ; mais avec quoi ferez-vous cette éducation morale ? Sera-ce avec les seuls mobiles tirés des notions scientifiques ? Mais vous savez bien que ces notions, même élémentaires, se ramènent à la notion de la force et qu'il n'y a rien là qui puisse faire condamner l'égoïsme et surgir dans les âmes cette religion de l'amour dont vous vous déclarez les professants de bouche et de cœur. Où prendrez-vous donc le mobile de votre morale ? Comment expliquerez-vous la valeur de cette vie intérieure de l'amour qui engendre la patience chez celui qui souffre et la sympathie secourable chez celui qui voit souffrir et s'impose à tous les deux comme un égal devoir ? Vous parlez de religion de l'amour ; est-ce plus qu'un mot ? est-ce du mysticisme irrationnel ? est-ce une foi positive que l'amour est la force suprême qui mène l'univers ? Dans ce cas, avouez qu'une religion est nécessaire à l'éducateur, à l'enfant et à l'homme, qu'elle est nécessaire à la prédication de la morale pour l'échauffer et la rendre efficace.

« Je ne vous dis pas de prendre par emprunt la religion d'autrui à laquelle vous dites ne pas croire ; je vous dis de professer hautement la religion dont vous vous proclamez les fidèles et, par suite, de nous débarrasser enfin de cette superstition à rebours qui a fait du mot « laïque » le synonyme d'irreligieux, de rompre avec le respect humain, véritable tyrannie aussi absurde qu'odieuse, qui fait que du dernier instituteur au pre-

mier magistrat de la République, en passant par les ministres et leurs représentants, personne n'ose, dans un discours public et solennel, prononcer même le nom de Dieu.

« Si les congressistes de Nantes persèverent dans la voie excellente où ils viennent d'entrer, ils devront faire un pas de plus. Ils devront se demander pourquoi l'enseignement moral est si faible, si pauvre, si terre à terre dans l'école publique et pourquoi il n'en reste rien au bout de quelques années. Il faut qu'ils recherchent à quelles conditions il est possible d'enseigner la morale aux enfants, d'éveiller leur conscience, de leur souffler une âme capable de triompher des instincts de la chair qui font explosion dans l'adolescence. S'il leur apparaît, comme nous en sommes profondément convaincu, que la morale qui n'a pas une foi religieuse pour âme intérieure et mobile d'action est impuissante et reste vulgaire, ils auront le devoir de rechercher comment ils réussiront à faire rentrer l'action religieuse dans l'éducation de la jeunesse, sans livrer l'école au joug intolérable d'une Église particulière, et comment il conviendrait peut-être, au lieu de proscrire la religion comme un fétiche malfaisant, de la *laïciser* à son tour après tout le reste et de la faire servir, dépouillée de tout caractère confessionnel et de toute prérogative tyrannique, au progrès de l'éducation nationale. — A. S. (1 . »

De ces lignes magistrales, rapprochons-en d'autres qui semblent venir de la même plume, et que nous trouvons dans le *Temps* (3 octobre), à propos du discours inaugural

(1) *Journal de Genève*, 7 et 14 octobre.

de sir John Lubbock, chancelier de l'université de Londres.

En voici la conclusion :

« L'une des premières choses qui frappe dans le discours de sir John Lubbock, c'est qu'en véritable Anglais il ne parle jamais d'instruction, mais d'éducation. De l'autre côté du détroit, le mot « éducation » est le mot large et souverain ; l'éducation comprend l'instruction qui n'en est qu'une partie ; c'est l'éducation de l'intelligence à côté de laquelle il y a l'éducation du corps, celle du cœur et celle de la volonté, c'est-à-dire de l'homme entier. On voit ainsi que le but de l'effort scolaire, ce n'est pas de munir l'intelligence individuelle d'armes perfectionnées qui permettent à l'égoïsme et à la passion de triompher des concurrents, des ennemis, mais de former l'homme complet, l'homme moral, en développant ce qui constitue proprement en lui l'*humanité* et le distingue de l'animal. Ainsi, du commencement à la fin de l'éducation, l'élève sent et comprend qu'il n'est pas à lui-même sa propre fin, mais qu'il est né et qu'il doit vivre pour obéir librement à la voix de sa conscience et à la loi bienfaisante du groupe social auquel il appartient.

« Tout au contraire, depuis vingt ans, nous ne parlons en France que de l'instruction, à côté de laquelle et comme quelque chose de séparé nous plaçons l'éducation, en sorte que la morale apparaît toujours à l'élève comme chose accessoire, ennuyeuse, mise là pour limiter et empêcher la pleine expansion de sa vie individuelle, de ses aspirations profondes et de ses droits. Quoi d'étonnant que cette barrière fragile et artificielle soit emportée entre quinze et vingt ans par les leçons de l'atelier et du

cabaret, et par l'explosion des besoins naturels de la jeunesse ? Au fond nous ne visons qu'à l'instruction, c'est-à-dire à munir l'individu d'outils supérieurs pour mieux se satisfaire. Ainsi séparées ou juxtaposées par simple addition, l'éducation devient impuissante et l'instruction véritablement dangereuse.

« Les Anglais ont su éviter une autre erreur que nous avons commise. Comme nous, ils ont l'instruction obligatoire, ils vont l'avoir gratuite et laïque. Mais en anglais le mot laïque n'a pas le même sens qu'en français. Avec notre logique simpliste et brutale, nous avons fait du mot laïque le synonyme d'antireligieux. Chez nous, une école n'est pas laïque, si on y parle de Dieu et de notre responsabilité intérieure devant Dieu. Ainsi nous avons éliminé de l'éducation toute la vertu, toutes les richesses d'une foi religieuse libre, personnelle et vivante. Les Anglais ne l'entendent pas ainsi. Le mot laïque signifie simplement pour eux « non confessionnel », neutre entre les Eglises établies. Ils ont la « religion laïque », ce qu'en France nous ne comprenons pas, et voilà comment ils ont pu conserver et utiliser dans la réforme de leur éducation nationale la puissance et la chaleur de la religion en tant que force éducative, tout en affranchissant l'école, l'enseignement et la science de toute ingérence et de toute tyrannie cléricale.

« La Ligue de l'enseignement commence une nouvelle et vigoureuse campagne pour relever l'éducation dans l'école et après l'école. Il faut seulement aller jusqu'au bout et comprendre qu'il ne suffit pas de fortifier la part de l'éducation à côté de l'instruction, mais qu'il importe avant tout de se guérir de la superstition de l'instruction

pure et faire rentrer celle-ci comme une part et un moyen dans une œuvre plus haute qui est celle de l'éducation intégrale de l'homme et du citoyen. L'école publique ne devrait pas avoir d'autre définition : elle n'a pas d'autre but. »

C'est sur cette citation que nous nous arrêtons. Tous nos lecteurs pressentent la gravité du débat, tous seront touchés de la sincérité de ces appels en sens divers, mais respirant la même émotion générale et qui sont autant de *sursum corda* à notre adresse. Notre enseignement laïque est tenu d'y répondre.

Que ceux qui ont pensé à ces choses viennent ici en toute simplicité, en toute franchise, dire ce qu'ils ont trouvé au terme de leurs réflexions et comme résultat de leurs expériences.

Et, pour que la lutte des idées ainsi mises en présence ne manque ni de précision ni de profondeur, nous prenons sur nous de demander respectueusement à l'auteur des pages qu'on vient de lire de vouloir bien les compléter, ici même, à l'intention et pour l'usage de notre public.

Il nous assure qu'il serait possible — sans toucher à nos lois scolaires, sans rien retrancher à la laïcité de l'école, sans la remettre directement ou indirectement sous la tutelle de l'Eglise — de lui donner une âme (suivant le mot de M. Bonzon, qui était déjà celui de M. Bourgeois), de retrouver un principe de profonde inspiration morale qui féconde l'enseignement et en fasse jaillir toute une éducation. Il nous adjure de rompre avec la sécheresse scolastique, avec le formalisme des mots et des programmes, avec le vain savoir et les puérils certificats

pour reprendre la grande ambition de faire des hommes, des croyants, des convaincus, des enthousiastes, des fervents de l'idée et de la vie, des prédicateurs d'une « foi libre, personnelle et vivante ».

Soit, et bien loin de nous refuser à l'entendre, nous le prions de s'expliquer. Qu'est-ce que *laïciser une religion*? Qu'est-ce que « se guérir de la superstition de l'instruction pure »? Qu'est-ce encore, suivant la formule d'un autre article du *Temps*, que donner la prépondérance au cœur sur la raison sans rien nier des droits de la raison?

Nous comptons que M. A. S. nous répondra, qu'il se fera pour un moment instituteur et qu'invité de bonne foi, et par des hommes de bonne volonté, à dire précisément en quoi consiste la réforme, il fera un effort de plus pour nous la faire comprendre. Il ne trouvera nulle part des auditeurs plus disposés à lui donner raison, mais aussi plus résolus à savoir au juste ce qui peut se cacher sous les formules séduisantes et vagues du néo-mysticisme.

M. A. S. a lu sans nul doute les *Notes d'inspection* si pénétrantes, j'allais dire si poignantes que vient de publier la *Revue pédagogique* : il voudra être une de ces « voix » qu'appelle M. Pécaut et auxquelles il promet, de quelque part qu'elles viennent, si elles apportent une force nouvelle à l'éducation morale de ce peuple, « qu'elles trouveront aussitôt dans les écoles des milliers d'interprètes ».

F. B.

Réponse de M. le professeur A. S.

On me presse si affectueusement de préciser et de compléter ma pensée en ce qui regarde l'éducation morale dans l'école primaire ; on a paru si étonné de m'entendre parler « de *laïciser la religion*, comme tout le reste », pour la faire concourir à cette œuvre, sans danger aucun pour l'indépendance de l'école ; cette expression qui rend cependant très bien ma pensée a paru être si contradictoire ou éveiller des idées si étranges, que je ne puis me dérober à l'invitation qu'on m'adresse ni aux questions qu'on me pose.

Je vais donc essayer d'y répondre en toute simplicité et, pour ne pas donner à cette réponse des proportions exagérées, je résumerai tout d'abord les points de la discussion qui me paraissent être généralement concédés ou acquis, et cela pour bien montrer comment le problème se pose à mes yeux. Ce n'est en effet que dans cette hypothèse que mes réflexions peuvent avoir quelque signification et quelque intérêt.

I

La grande réforme de notre vieux système d'instruction primaire entreprise, il y a une douzaine d'années, a donné des résultats heureux et considérables en ce qui concerne l'instruction proprement dite. Mais au point de vue de l'éducation morale, les résultats ne paraissent avoir été ni aussi heureux ni aussi décisifs. A cet égard, il y a lieu de rechercher ce qui a pu faire défaut, sans que cette recherche implique le moindre regret ni le moindre

blâme de l'entreprise en elle-même. L'éducation morale d'un peuple est une œuvre si haute et de si longue haleine que seuls des esprits légers peuvent s'étonner que nous n'y ayons pas réussi du premier coup.

2° Bien que la culture de l'intelligence soit par elle-même un puissant moyen de moralisation, c'est une illusion de penser qu'il suffise d'instruire pour former l'âme, ou que de l'instruction scientifique puisse logiquement découler une morale capable d'élever les caractères au-dessus de l'égoïsme. Être savant ne sera jamais synonyme d'être bon. La vie morale a un autre foyer psychologique que l'activité purement intellectuelle et veut être cultivée pour elle-même et d'après une méthode qui lui soit propre.

3° La tâche suprême de l'école doit être l'éducation, au sens le plus général et le plus élevé du mot. L'instruction s'y rapporte comme moyen; elle ne doit pas être le but.

4° Les règles d'une pédagogie abstraite et formelle ne suffisent pas à l'œuvre d'éducation morale. L'homme n'est libre que pour se mettre au service d'une grande idée ou d'une noble cause, c'est-à-dire qu'il ne se possède que pour se donner. A la pédagogie, il faut donc un principe actif, un mobile, une *âme*.

5° L'amour de la patrie est un puissant mobile que le devoir de l'instituteur est de cultiver et de fortifier sans cesse. Il peut et il doit être l'âme de l'étude de l'histoire nationale dans l'école. Mais le patriotisme ne saurait être l'âme de l'éducation morale humaine. Au-dessous de la patrie, il y a la famille; au-dessus, il y a l'humanité; en dehors, il y a la vie intérieure de l'individu. Il est impossible surtout de rattacher à l'idée de la patrie cette vie

intérieure et personnelle. Le sentiment de la patrie n'agit que par intermittence. Puissant en temps de guerre pour enfanter des dévouements héroïques, il se détend et redevient atone dans les longues périodes de paix. Le citoyen n'est pas tout l'homme. Sous l'action du christianisme, la philosophie et la civilisation modernes ont conçu un idéal humain que nous ne pouvons oublier et qu'il y aurait péril à laisser confisquer par les internationalistes et les anarchistes.

6° Un idéal moral de vie intérieure est nécessairement un idéal religieux parce que cet idéal lie la conscience individuelle et la conscience générale à un principe spirituel infini, immanent en elles. L'âme de la morale c'est donc la religion, c'est-à-dire la conscience du rapport et du lien de notre être fini et borné avec son principe et sa loi souveraine qui est aussi le principe et la loi de l'univers. Hors de là, la vie de l'homme est sans dignité et la morale sans vertu ni profondeur.

Il faut donc rouvrir à la religion l'œuvre de l'éducation morale: autrement nous nous verrons réduits à confesser que nous avons entrepris une tâche que nous nous sentons aujourd'hui incapables d'accomplir. Qui veut la fin doit vouloir les moyens. Mais alors le problème se serre et se pose à peu près dans les termes suivants: Comment faire rentrer la religion dans l'éducation morale de la jeunesse scolaire sans remettre l'école sous la tyrannie d'une église particulière?

Telle est l'antinomie qui, à mes yeux, constitue tout le problème et en rend la solution si délicate et si difficile. Les deux termes semblent s'exclure. Rouvrir la porte à la religion, c'est, pour le plus grand nombre, pour le

préjugé vulgaire, la rouvrir au cléricisme ; la fermer au cléricisme, c'est la fermer à la religion.

Ce problème doit paraître insoluble à quiconque ne voit et ne comprend la religion que sous la forme extérieure et politique d'une église organisée. Il est bien évident en effet que, si la religion est le monopole d'un clergé, si elle ne peut appartenir en aucune manière au père de famille, au laïque, au citoyen libre, quand j'ai parlé de « laïciser la religion », j'ai dit plus qu'une absurdité, j'ai dit un non-sens. Mais je supplie ceux qui sont portés à conclure ainsi que la religion ne s'absorbe pas plus dans les fonctions, d'ailleurs légitimes, d'une église, que la vie sociale, dans les fonctions, d'ailleurs indispensables, de l'Etat. Avant d'être un fait politique extérieur, une société, une hiérarchie, un culte, un dogme officiel, la religion est quelque chose d'intérieur et de personnel, c'est un sentiment, une attitude intime de la conscience. Vous rappelez-vous Robinson dans son île ? Il était seul, et il était religieux. Dieu n'est pas au dehors, il est au dedans de chaque esprit.

Que signifie donc ce mot « laïciser la religion » ? Certes il ne signifie pas le moins du monde constituer dans l'école une nouvelle religion extérieure qu'on appellerait laïque et dont l'instituteur serait le prêtre. Ce serait encore là, avec des rites et des formules nouveaux, une autre religion cléricale, un instrument de tyrannie. Une messe laïque, un baptême laïque dans ce sens, ce serait quelque chose de ridicule et d'hypocrite. Non, mille fois non ! Laïciser la religion, dans mon sens, c'est l'intérioriser, la faire passer du dehors au dedans, de l'état d'institution externe à l'état de sentiment et de vie intime ;

c'est avoir un sanctuaire divin dans sa propre conscience. Là, dans ce sanctuaire secret, chacun entre en rapport et en communion avec son Dieu ; il est prêtre pour soi ; il est responsable pour soi, de sa vie intérieure. Cette religion intérieure est laïque en ce sens qu'elle subsiste sans l'immixtion d'aucun clergé, et, loin d'être un instrument de tyrannie, elle est un moyen d'affranchissement absolu, la sauvegarde inviolable de notre liberté.

Nous distinguons donc entre la religion organisée au dehors sous forme d'église, et la religion ressentie et pratiquée au dedans sous forme de méditation intérieure, de prière secrète (1), de conviction individuelle ; je voudrais montrer maintenant le profit que l'éducation morale laïque peut tirer de cette distinction et comment elle permettrait de donner à cette éducation une force et une saveur religieuses, sans la faire tomber sous le joug d'aucune église ni d'aucun cléricisme.

Parlons d'abord des maîtres ; nous parlerons ensuite des programmes.

II

Quel est l'idéal d'un bon instituteur ? Ce n'est ni d'assumer le rôle d'un prêtre, ce qui serait ridicule, ni de se contenter de celui d'un fonctionnaire chargé de distribuer officiellement quelques notions morales qui, séparées d'une vie morale intérieure personnelle, sont toujours sans vérité ni vertu. Il me semble qu'on distinguera et rehaussera suffisamment la tâche de l'instituteur, en

(1) Voir l'article PRIÈRE de M. F. Buisson, dans le *Dictionnaire de pédagogie*.

assimilant l'école à la famille et le rôle du maître à celui du chef de la famille. Le maître c'est le père. Il n'a de raison d'être que celle de remplacer le père incapable ou empêché. Un père, en lui confiant ses enfants, l'investit de sa confiance et d'une partie spirituelle de son autorité. Pour élever des enfants, devenus les siens provisoirement, il doit avoir à son service les moyens légitimes dont disposerait un père idéal pour remplir sa tâche naturelle d'éducateur. Ce père de famille ferait-il abstraction de l'instinct religieux sitôt éveillé dans le cœur des enfants? Ayant lui-même une conception religieuse de la vie et des devoirs de la vie, ne donnerait-il pas même à la notion du devoir, qu'il inculquerait à ses enfants, ce caractère *sacré*, cette sainteté intérieure hors de laquelle le devoir, même les devoirs sociaux et fraternels, manquent de sérieux, de profondeur et d'inviolabilité?

Est-ce à dire que le père de famille ou l'instituteur dogmatiserait sur la religion? Loin de là! Rien, à mon sens, ne serait plus funeste que de réduire cette religion intérieure en catéchisme. Il faut laisser le dogme à l'église et à ses ministres en tout respect et en légitime propriété. La religion dont il s'agit ici, c'est la religion avant le dogme; la religion à l'état de sentiment, de vie de conscience, de foi rudimentaire et personnelle en la responsabilité de la conscience devant Dieu. Elle ne saurait faire l'objet d'un enseignement spécial, elle doit pénétrer l'enseignement tout entier: insaisissable et mêlée à tout. Il en est d'elle comme du sel dans les aliments. Isolé et tout seul, le sel est un détestable aliment; mais, sans lui, tous les aliments sont fades et peu digestifs. La

religion c'est le ferment qui doit faire lever la pâte de la morale. Il ne faut pas la servir seule; mais il faut qu'on en sente partout la présence et la vertu.

Dans les programmes, si remarquables d'ailleurs, de 1882, il y a, à la fin du chapitre de la morale, une section concernant les « devoirs envers Dieu ». On me dit que beaucoup d'instituteurs ont de la peine à expliquer et à développer ces devoirs; les uns, parce qu'ils ne croient pas à un Dieu personnel; les autres, parce qu'ils en viennent fatalement à répéter une section du catéchisme. Cela ne m'étonne point. Aussi, dans ma pensée, ne s'agit-il pas de faire des devoirs envers Dieu quelque chose de matériellement distinct de nos devoirs sociaux ou fraternels. Ce qu'il faut dire c'est qu'il n'y a pas de morale spécifiquement religieuse. Le devoir envers mon frère, c'est mon devoir envers Dieu. Ce que je demande donc, ce n'est pas un allongement du catéchisme moral, c'est qu'en restant laïque, et sans entrer dans le terrain du dogme, l'instituteur puisse présenter le devoir de la tempérance, celui de la véracité, le devoir patriotique et social, le respect de la femme, l'obéissance aux parents, aux lois, comme des devoirs religieux, comme quelque chose de sacré dont Dieu — le Dieu intérieur de la conscience — reste le témoin vigilant et le juge incorruptible.

Voilà, me semble-t-il, comment, sans sortir de son caractère laïque et de sa neutralité confessionnelle, l'éducation morale de l'école, grâce à l'*inspiration intime* du maître, pourrait s'ouvrir à l'action de la religion.

III

Venons maintenant aux programmes. Ici il n'y aurait presque rien à changer dans le fond ; seulement quelque chose dans la forme et l'application. L'action religieuse du maître, telle que je viens de la définir, implique nécessairement l'idée de Dieu non comme couronnement, mais comme base de toute la morale. Je dis l'*idée morale de Dieu*, non une définition abstraite et métaphysique. Qu'on laisse à chacun des maîtres la liberté de se définir à lui-même, comme il pourra, le principe premier et dernier des choses, pourvu qu'il en tire, dans l'application pratique, une sanction religieuse de sa morale.

Cette *idée morale de Dieu*, les programmes de 1882 la donnent amplement. Tout ce que je demande c'est qu'on la mette devant, non derrière ; qu'on la glorifie et, au lieu de la voiler, qu'on s'en fasse une force et une arme, au lieu de la traîner comme un boulet.

Pourquoi même, — car il faut aux enfants et aux maîtres quelque chose de très simple et de très maniable — pourquoi, au lieu de recourir à des circonlocutions passablement ridicules pour désigner le principe des êtres et des choses, ne se serviraient-ils pas, à titre de *symbole* et de métaphore, non de définition métaphysique, du symbole chrétien du Père ? Pourquoi l'école laïque n'adopterait-elle pas le « Notre Père » que le Parlement des religions, de Chicago, a adopté à l'unanimité comme formulaire universel ?

Encore une fois, il ne s'agit pas ici de dogmatiser sur Dieu, mais de trouver un langage facile, usuel, métaphorique, qui puisse répondre aux besoins religieux de l'âme,

Si l'on en trouve un meilleur, qu'on le prenne ; mais si l'on juge que la religion doit faire sentir son action élémentaire dans l'école, que l'on ne marchande pas sur la seule façon qu'elle a de se faire comprendre.

Je me hâte d'ajouter qu'on se tromperait du tout au tout, si l'on s'imaginait que tout ceci a pour but de constituer, dans l'école, une religion particulière en opposition et en concurrence avec celle de l'église, du temple ou de la synagogue. Il ne s'agit pas le moins du monde de rendre superflu ou de traiter en ennemi l'enseignement religieux du prêtre, du pasteur ou du rabbin ; mais, tout au contraire, de créer dans l'école laïque, qui ne saurait être que laïque étant commune, un milieu moral et religieux élémentaire qui, non seulement ne soit pas hostile, mais soit positivement favorable et préparateur à l'enseignement confessionnel qui viendra s'y superposer. Ce que nous croyons sage, c'est de travailler à faire concourir pacifiquement toutes les forces morales de la patrie à la grande œuvre de l'éducation morale de la jeunesse.

Dans un pays comme la France, l'école laïque n'a pu se constituer qu'en hostilité avec l'Église catholique. En ce qui regarde l'école, cette lutte était proprement une lutte pour la vie. Demander à l'école laïque de se renier elle-même et de redevenir confessionnelle, c'est lui demander ou lui conseiller le suicide. Son triomphe se trouve donc lié au triomphe même des idées libérales dans ce pays, et sa défaite serait la défaite même de la raison moderne. C'est dans ce sens que les lois qui ont fondé l'école laïque ont été déclarées *intangibles*, sinon dans la lettre et les détails, du moins dans leur principe

et leur esprit. Donc toute réaction à cet endroit est condamnable et semble heureusement impossible. Mais si la lutte à laquelle nous venons de faire allusion a été inévitable, il ne suit pas qu'elle soit en elle-même un bien. Tout philosophe, tout moraliste avouera que, pour un pays, c'est un malheur que les forces éducatives qu'il possède, au lieu de coopérer vers un but moral élevé, entrent en conflit et se paralysent l'une l'autre en se combattant.

On dit que l'école laïque a mal réussi dans son œuvre d'éducation morale. Est-ce bien sa faute? Est-elle seule responsable de l'état moral de la nation? L'œuvre d'éducation entre les mains de l'Église a-t-elle mieux réussi? N'ouvrons pas cette enquête qui ne tournerait certainement pas au profit ni à l'honneur des adversaires de nos écoles et de nos maîtres. Constatons seulement que c'est un grave inconvénient que la réforme de notre instruction publique n'ait pu s'accomplir sans une rupture violente avec la tradition religieuse de notre peuple. Il est permis de regretter qu'il n'en ait pas été chez nous comme ailleurs et que la religion officielle n'ait pas favorisé, au lieu de la combattre, cette transformation nécessaire.

Nous sommes donc dans un état critique amené par la force des choses.

Mais s'il ne dépend pas de nous de le supprimer, il dépend de nous d'en atténuer les périls et d'amener peu à peu, à force de patience et de tolérance, un état plus normal. Le mal que les siècles ont fait, le temps et notre bonne volonté à tous le peuvent guérir. Il faut, pour cela, que l'école ne soit pas irréligieuse en principe et

de parti pris, qu'elle ne soit pas ce qu'on l'a injustement accusée d'être, « l'école sans Dieu ». Il faut qu'il y ait dans ses programmes et dans leur application une pierre d'attente, une plate-forme où puisse venir se juxtaposer et s'additionner, si j'ose ainsi parler, à l'action éducatrice de l'école, l'action morale de toutes les églises ainsi que leur enseignement particulier. Or, cette pierre fondamentale, cette plate-forme commune, c'est l'idée pratique, l'idée morale de Dieu, présente dans la conscience du maître et des élèves. Puisqu'on demande à l'école une œuvre d'éducation morale, on ne peut lui demander moins; on ne saurait lui demander plus. Sur cette idée pratique se peuvent unir, en se fortifiant au lieu de se combattre, la morale de l'école et celle du catéchisme: car l'une et l'autre, sous des formes diverses, seront religieuses.

Je dis: « idée pratique et morale de Dieu », et j'insiste. J'insiste pour écarter rigoureusement de l'école primaire tout enseignement dogmatique et théorique sur Dieu et son essence. L'idée pratique de Dieu équivaut simplement à l'idéal moral conçu comme présent dans l'âme, comme une réalité effective et agissante. Il se peut accorder avec toute théologie et toute métaphysique qui ne suppriment point la vie morale intérieure, qui la prennent au sérieux et se donnent pour but de la développer. Donc il s'accorde nécessairement avec le dogme de toutes les communions religieuses et avec la plus grande liberté intérieure.

Il y a longtemps que j'ai constaté, à ce point de vue moral, qu'il n'y a d'athée que l'homme frivole, l'égoïste jouisseur. Or celui-là, avant de se moquer de la religion,

se moqué de l'éducation morale, de la sienne comme de celle de ses enfants. Il n'a donc aucune part dans l'œuvre de l'éducation nationale. Considérez un homme sérieux qui se dit athée : il ne nie jamais que le bon Dieu des autres ; il nie celui auquel il ne croit pas. Mais cherchez plus loin et plus profondément dans son âme : vous découvrirez bien vite une loi supérieure à laquelle il obéit par conscience, un principe auquel il rattache sa vie intérieure, un but vers lequel tendent tous ses efforts, c'est-à-dire la présence effective de ce Dieu dont la nation pratique, confessée et cultivée, peut être le point de rencontre et de communion de toutes les âmes sérieuses et sérieusement vouées à la formation chez les enfants de la vie morale désintéressée.

Ici je prévois l'objection qu'on nous fera. Croyez-vous, dira-t-on, que l'Église nous laissera cette doctrine de Dieu ? Ne s'arroge-t-elle pas le monopole de Dieu ? Et si nous enseignons Dieu, ne criera-t-elle pas à une usurpation plus intolérable que toutes les autres ? — A quoi je réponds : vous la laisserez crier et se mettre à plaisir en contradiction avec elle-même, puisque naguère elle vous faisait un grief mortel d'exclure Dieu de l'école. Il vaut mieux qu'elle vous accuse d'usurpation que d'athéisme. Mais, en vérité, qu'usurpez-vous en vous servant de la notion pratique et naturelle de Dieu, que Dieu lui-même, selon la doctrine de l'Église, a gravée dans toute conscience humaine, en suivant cette lumière naturelle qui éclaire tout homme qui vient au monde ? Non, ici vous n'usurpez pas ; vous usez de votre privilège d'homme et du droit inaliénable de votre libre conscience.

Mais enfin, ajoutera-t-on, nous n'aurons pas la paix.

C'est possible. Le point essentiel pour l'école laïque, ce n'est pas d'avoir la paix, c'est de ne pouvoir plus être accusée de vouloir la guerre et de l'entretenir. Les malentendus et les hostilités ne cesseront pas du soir au lendemain ; l'important, c'est que nous fassions tout pour dissiper les uns et pour mettre fin aux autres. Le pape s'est bien accommodé de la République. Qui vous dit que l'Église, de guerre lasse, un jour ne s'accommodera pas de l'école laïque ?

On voit que je n'apporte pas, au grave problème qui préoccupe les esprits sérieux, une solution matérielle et sous forme de recette algébrique. Il n'en comporte aucune de cette nature. Le problème de l'éducation morale n'est susceptible que d'une solution morale. Il s'agit moins de réformer les textes que de réformer les hommes et d'orienter leurs efforts vers un but défini. La question commencera d'être résolue en fait le jour où l'instituteur accomplira sa tâche d'éducateur en père de famille intimement pénétré de la valeur religieuse de la vie morale et où l'école, par son attitude comme par son programme, appellera et rendra possible le concours des églises particulières ; nous aurons atteint le but quand toutes les forces morales de la nation, au lieu d'être en hostilité, travailleront en harmonie, dans un respect réciproque, à la même œuvre pour le plus grand profit de la République et du pays. Dira-t-on que c'est une utopie ? C'est possible, mais c'est l'utopie de la conscience morale et du patriotisme, et cette utopie-là est une part essentielle de toute vie morale intérieure et la condition du progrès.

A. S.

En remerciant l'auteur d'avoir bien voulu répondre à notre question par l'intéressante communication que l'on vient de lire, nous faisons remarquer à nos correspondants, quelle que soit leur opinion sur le fond du débat, combien il est désirable qu'ils la produisent. Nous avons été heureux de donner la parole à M. A. S. pour exposer des vues qui paraîtront neuves et hardies à plusieurs, qui méritent sûrement l'attention de tous : nous ne serons pas moins heureux d'insérer *in extenso* ou s'il le faut en substance les répliques et les observations que provoquera la thèse de M. A. S. C'est encore une manière de témoigner le grand cas que l'on fait d'une opinion que de la discuter vigoureusement et de lui opposer, si l'on croit devoir le faire, de sérieux arguments.

Seulement, pour éviter que la discussion ne traîne en longueur et ne devienne fatigante par trop de répétitions, nous prions nos lecteurs de vouloir bien faire effort pour nous adresser leurs communications dans un délai qui permette leur insertion dans l'un de nos deux prochains numéros.

Avant l'arrivée de la lettre de M. A. S., plusieurs manuscrits nous étaient parvenus, traitant la question de *l'Ame de l'Ecole* : nous les publierons (en les abrégéant). Voici les trois premiers :

1. — ... Plusieurs se plaignent que l'enseignement moral donné dans l'école primaire n'ait pas produit les fruits qu'on attendait. Ils le trouvent insuffisant, inefficace, frappé d'avance de stérilité, parce qu'il manque d'inspiration ou d'idéal. Certes, je ne suis pas parmi les satisfaits, et je trouve, comme d'autres, que cet enseigne-

ment laisse à désirer ; mais je voudrais être parmi ceux qui sont justes et qui reconnaissent le bien là où il se trouve.

Il est vrai qu'un très grand nombre de maîtres enseignent une morale terne, assez platement utilitaire, peu propre à enflammer et à élever les âmes. Mais il en est d'autres, il en est beaucoup, qui mettent leur cœur et leur conscience dans ces leçons, qui enseignent aux enfants ce qu'ils savent eux-mêmes, ce qu'ils croient, ce qu'ils sentent, ce qui les fait vivre, ce qui les rend moraux, honnêtes, fidèles au devoir.

J'en ai vu, j'en ai entendu de ces maîtres, et rien n'est plus touchant. Il en est d'agés, qui n'ont pas été préparés à cet enseignement, et qui s'y mettent avec simplicité ; il suffit qu'ils aient le sentiment de leur devoir, l'amour des enfants, le désir de les engager au bien, et ils trouvent un accent de sincérité, de bonté, qui fait plus d'impression que de grandes théories, qui laisse un souvenir durable, un aiguillon dans l'âme. Que pouvons-nous leur demander de plus ?

J'ai une grande confiance dans ces leçons de morale. Ce n'est pas à dire qu'elles soient toutes efficaces, qu'il n'y ait pas souvent des paroles perdues. Mais quel enseignement, quelle doctrine, quelle foi, quelle religion n'est pas exposée au même sort ! Je trouve pour ma part qu'il y a quelque chose de profondément religieux, au sens le plus élevé ou le plus profond du mot, dans cette noble entreprise qui confie l'enseignement de la morale aux maîtres de l'enfance, sans formulaire officiel, sans doctrine imposée, uniquement en faisant appel à la conscience du maître et à la conscience de l'élève. Quel acte de foi

dans la nature humaine ! dans le Dieu caché au fond des âmes et qui se révèle par la loi morale !

On peut chercher longtemps avant de rien trouver de mieux. C'est par là qu'on dégagera les consciences, qu'on fortifiera les volontés, qu'on éclairera le chemin de la vie, qu'on apprendra à la jeunesse à se conduire elle-même, à discerner et à suivre le guide intérieur, bien plus sûr que les demandes et réponses des catéchismes.

Il ne faut pas oublier qu'il n'y a pas seulement quinze ans que dure cette expérience. D'autres expériences ont eu des siècles pour se développer et pour échouer. Qu'on nous laisse du temps, qu'on laisse se former parmi nous une tradition, une suite, un entraînement, une habitude. Et que pourrait-on mettre à la place ? On ne peut revenir en arrière ; on ne ressuscite pas les morts. Il faut être au niveau et dans la communion d'esprit d'un peuple pour avoir action sur ce peuple. La morale laïque, universelle, la morale de la conscience enseignée par d'honnêtes gens, soucieux de donner aux enfants confiés à leurs soins ce qu'ils ont de meilleur dans l'âme, voilà l'inspiration religieuse qu'il faut souhaiter à notre immense personnel primaire, et pourquoi ne l'aurait-il pas ? Si ce peuple doit vivre, c'est par là qu'il vivra.

Il faut le dire à nos maîtres, non les décourager en accusant notre enseignement de banqueroute, ce qui est injuste et faux, mais les encourager en leur montrant l'œuvre déjà accomplie, et la noble, la généreuse carrière qui s'ouvre devant leurs efforts.

JULES STERG.

2. — Je viens de lire avec beaucoup d'intérêt les ex-

traits de journaux publiés dans le numéro du 1^{er} novembre de la *Correspondance générale*, où l'on voit divers auteurs traiter la question de l'éducation morale à l'école. Sans vouloir me mêler directement au débat, je vous demanderai la permission de rectifier quelques inexactitudes que je trouve dans l'extrait d'un article du *Temps* du 3 octobre cité par vous.

Le collaborateur du *Temps* écrit ce qui suit :

Les Anglais ont su éviter une autre erreur que nous avons commise. Comme nous, ils ont l'instruction obligatoire, ils vont l'avoir gratuite et laïque. Mais en anglais le mot *laïque* n'a pas le même sens qu'en français. Avec notre logique simpliste et brutale, nous avons fait du mot *laïque* le synonyme d'antireligieux... Les Anglais ne l'entendent pas ainsi. Le mot *laïque* signifie simplement pour eux « non confessionnel », neutre entre les églises établies. Ils ont la « religion laïque », ce qu'en France nous ne comprenons pas, et voilà comment ils ont pu conserver et utiliser dans la réforme de leur éducation nationale la puissance et la chaleur de la religion en tant que force éducative, tout en affranchissant l'école, l'enseignement et la science de toute ingérence et de toute tyrannie cléricale.

Il est très vrai que les Anglais ont l'instruction *obligatoire* : elle a été établie par l'Act de 1880, entré en vigueur le 1^{er} janvier 1881. Quant à l'instruction *gratuite*, il ne faudrait pas dire qu'ils « vont l'avoir » ; ils l'ont : elle a été établie par l'Act de 1891, entré en vigueur le 1^{er} septembre 1891 ; on doit observer toutefois que cette gratuité n'est que facultative ; la statistique fournie à la Chambre des communes en août dernier constatait que 4.200.000 élèves profitent de la gratuité, et que 890.000

continuent à payer la rétribution scolaire. Mais j'avoue ne pas comprendre du tout ce que le collaborateur du *Temps* veut dire quand il ajoute que les Anglais « vont avoir » aussi l'instruction *laïque*, c'est-à-dire, selon sa définition, non confessionnelle (1) ; quand il prétend qu'on trouve en Angleterre une « religion laïque », et que dans ce pays « l'école, l'enseignement et la science sont affranchis de toute ingérence et de toute tyrannie cléricale ». De semblables affirmations ne peuvent que donner une idée très inexacte des choses anglaises. Je voudrais montrer combien un pareil tableau est peu conforme à la réalité, en faisant le plus brièvement possible l'historique de la question de l'enseignement religieux à l'école primaire en Angleterre.

Jusqu'en 1870, il n'avait été pourvu à l'éducation élémentaire, dans ce pays, qu'au moyen d'écoles *volontaires*, fondées et entretenues par diverses associations et ayant toutes, à de très rares exceptions près, un caractère confessionnel. En 1870, un *Act* du Parlement prescrivit l'établissement, à côté de ces écoles volontaires, d'écoles créées au moyen de taxes locales et administrées par des corps électifs nommés *School Boards*. Les écoles des *School Boards* devant être entretenues aux frais de tous les contribuables, il parut nécessaire de leur donner un caractère *neutre* au point de vue religieux ; en conséquence, l'article 14 de l'*Act* de 1870 disposa que dans ces

(1) Le mot *laïque* n'est jamais employé en Angleterre à propos des programmes d'enseignement, et c'est une erreur de prétendre que les Anglais lui donnent le sens de « non confessionnel ». Pour exprimer ce que nous appelons « enseignement laïque », les Anglais se servent du mot « *secular* », *séculier*.

écoles « aucun catéchisme ni aucun formulaire religieux distinctif d'une secte (*denomination*) particulière ne doit être enseigné ».

Il y a donc actuellement en Angleterre deux catégories d'écoles.

1^o Les écoles *volontaires*, qui ont presque toutes un caractère confessionnel, mais qui portent néanmoins le titre d'écoles publiques et participent aux subventions de l'État, à la condition d'être ouvertes à tous les enfants sans distinction de religion ; à cet effet, dit l'article 7 de l'*Act* de 1870 (1), « le temps réservé soit à des pratiques religieuses, soit à un enseignement religieux, doit être placé au commencement ou à la fin de la classe, et indiqué dans un tableau d'emploi du temps approuvé par le département d'éducation et affiché dans la salle de classe ; tout élève pourra être dispensé par ses parents de ces pratiques ou de cet enseignement, sans que cette circonstance puisse porter atteinte à son droit de profiter de tous les avantages offerts par l'école ». L'article 97 dit en outre expressément que « aucune subvention ne sera accordée pour l'enseignement religieux ».

2^o Les écoles de *School Boards*, où, en plus des dispositions de l'article 7, celles de l'article 14 doivent être observées. Un *School Board* peut, si bon lui semble, décider que dans les écoles administrées par lui aucun enseignement religieux ne sera donné ; il peut aussi décider, au contraire, d'y faire donner un enseignement religieux :

(1) C'est cet article qui est connu sous le nom de *conscience clause*, parce qu'il a pour but de garantir la liberté de conscience des élèves dans les écoles qui reçoivent une subvention de l'État.

mais alors cet enseignement doit rester étranger à tout catéchisme, à tout formulaire distinctif d'une « *denomination* ».

Sur 2.225 écoles de *School Boards*, il n'y en a que 57 (d'après le rapport de la dernière Commission royale d'enquête) dans lesquelles la religion ne figure pas au programme. Dans ces 57 écoles, l'enseignement est dit *seculier* (*secular*). Partout ailleurs, il est donné un enseignement religieux, qui consiste ordinairement en lectures de passages choisis de la Bible, lectures commentées par le maître et accompagnées de prières et de cantiques.

En ce moment même une grande bataille se livre au sein du *School Board* de Londres entre les conservateurs et les progressistes, à propos de l'enseignement religieux. Quelques détails sur cette lutte feront voir clairement ce qu'est cet enseignement en Angleterre dans la pratique.

En 1871, à la suite d'un compromis entre les deux partis, la résolution suivante avait été votée par le *School Board* de la métropole :

Dans les écoles administrées par le *Board*, la Bible sera lue, et on en tirera des explications et des instructions dans les principes de la morale et de la religion, mais sous les réserves suivantes :

1° Dans ces explications et ces instructions, les dispositions des articles 7 et 14 de l'*Education Act* seront strictement observées, dans la lettre et dans l'esprit, et aucune tentative ne sera faite pour attacher les enfants à une *denomination* particulière ;

2° Si les administrateurs d'une école, ou des parents, ou des contribuables du district, demandent au *Board* d'excepter une école de l'application de la présente résolution, en tout ou en

partie, le *Board* appréciera s'il y a des raisons suffisantes d'obtempérer à leur demande.

Pendant plus de vingt ans, l'application du « compromis » dans les écoles de Londres ne souleva pas de sérieuses difficultés. Le règlement scolaire disait, à l'article 86 : « Dans les écoles tant du degré inférieur que du degré supérieur, les sujets suivants sont essentiels : 1° la Bible et les principes de la religion et de la morale ; 2° la lecture, l'écriture, et l'arithmétique..., etc. » Et, en conséquence, l'enseignement religieux fut donné par les instituteurs de Londres conformément à un programme arrêté par le *School Board* (1). Mais, en 1892, un membre conservateur du *Board*, le Rév. J.-J. Coxhead, se plaignit que, dans une école, des enfants auxquels il demandait « comment s'appelait le père de Jésus » eussent répondu : « Joseph ». Ce fut le point de départ d'une campagne entreprise contre le « compromis » par quelques membres du parti de la Haute-Église. Ils obtinrent, comme première satisfaction, l'addition du mot *chrétienne* après le mot *religion* dans l'article 86 du règlement ; puis, arguant que la religion chrétienne avait pour doctrine fondamentale le dogme de la Trinité, ils firent voter (15 mars 1894) l'envoi aux instituteurs d'une circulaire qui prescrivait l'enseignement formel de ce dogme. Cette circulaire a soulevé dans le corps enseignant de Londres les plus vives protestations ; plus de trois mille instituteurs ont déclaré qu'en déchirant ainsi le « compromis » de

(1) On peut lire ce programme dans la *Revue pédagogique* du 15 novembre 1892, page 477. Il contient la liste détaillée des morceaux de la Bible que le maître doit expliquer à ses élèves,

1871, le *School Board* violait les prescriptions de l'Act du Parlement, et ont demandé à être dispensés de donner dorénavant l'enseignement religieux. La majorité du *School Board*, de son côté, quoique blâmée par la plupart des organes de l'opinion publique, a refusé de retirer la circulaire. Les choses en sont là (1).

Il existe aujourd'hui en Angleterre, semble-t-il, quatre tendances, quatre partis qui se disputent l'école.

Le premier parti, qu'on appelle *séculariste*, voudrait profiter de la latitude laissée aux *School Boards* en ce qui concerne l'enseignement religieux pour le supprimer complètement. Ce parti est encore peu nombreux, mais il fait des progrès tous les jours.

Le second veut maintenir un enseignement religieux, mais en le limitant à ce qu'on appelait au siècle dernier la « religion naturelle », et en écartant les dogmes particuliers de toutes les religions historiques. La minorité actuelle du *School Board* de Londres paraît être composée de représentants de ce parti, renforcés par quelques « sécularistes » proprement dits.

Le troisième veut que l'enseignement religieux, tout en restant non sectaire, soit chrétien; il prétend que l'article 14 de l'Act de 1870 interdit seulement d'enseigner les doctrines particulières de telle ou telle secte, mais qu'il autorise l'enseignement du christianisme dans ses doctrines fondamentales communes à toutes les confes-

(1) Par suite des élections pour le renouvellement triennal du *School Board* de Londres, qui ont eu lieu le 22 novembre, le rapport des forces numériques des deux partis a été sensiblement modifié. Toutefois les progressistes restent en minorité (26 progressistes contre 29 conservateurs).

sions chrétiennes. Sa manière de voir est celle de presque tous les *School Boards* actuels.

Le quatrième enfin (parti qui constitue la majorité du *School Board* de Londres) est ouvertement ou en secret favorable à l'enseignement confessionnel, et, en attendant qu'il ait pu faire supprimer l'article 14, le viole plus ou moins ouvertement là où il est le plus fort.

Il me reste à m'excuser de la longueur de cette communication; mais vous jugerez sans doute qu'il n'était pas possible d'exposer en moins de lignes un sujet si complexe et si peu connu chez nous.

J. GUILLAUME.

3. — On voudrait donner une âme à l'école. On voudrait donner une religion à l'école. On voudrait donner à l'école ce qu'elle a depuis longtemps : âme et religion.

Son âme, c'est l'âme même de la Patrie, l'âme de ses héroïnes, de ses grands hommes que l'instituteur plein de cœur et de foi fait revivre chez ses élèves. Sa religion, c'est celle de l'honneur et du devoir.

Voulez-vous que je vous raconte, jeunes écrivains trop pressés de critiquer notre œuvre scolaire, ce qu'une mère m'a dit à moi-même.

« Oh ! Monsieur, si vous saviez ce que mon fils me dit en revenant de l'école.

« — Maman, maman, je ne comprends pas pourquoi l'on a fait du mal à Vercingétorix ! Je ne comprends pas pourquoi Bayard est mort. Ah ! ces hommes ! Je voudrais qu'ils revivent, on pourrait les voir ; je voudrais leur parler, je serais leur ami, je serais leur petit frère. » Un jour vous aviez dit à l'école : « Voyons, mes enfants, si la

guerre éclatait demain, quels sont ceux d'entre vous qui seraient prêts à partir ? » Mon fils, l'un des premiers, leva le bras. De retour à la maison il me dit : « — Mère, quand je serai soldat, je ne resterai jamais en arrière. Si je suis commandant et que je voie des hommes se cacher derrière un arbre, je serai là, je les piquerai dans les côtes avec mon sabre et il faudra bien qu'ils avancent. Mère, si tous les Français font leur devoir, va, nous gagnerons la bataille ! Je voudrais revenir chez nous la croix sur la poitrine, un drapeau prussien dans la main et je serais content, et tu ne me reconnaitrais pas ! » (Authentique.)

L'âme de l'école, la voilà, prise sur le vif ; sa religion, la voilà avec son enthousiasme, sa foi ardente et naïve.

E. Ricci,

Instituteur-adjoint à Semur (Côte-d'Or).

9. — Sur le même sujet, nous recevons de Madame C. Coignet, l'auteur d'un des premiers manuels d'éducation morale pour les écoles laïques de filles qui aient paru en France, la lettre ci-après :

Cher Monsieur et ami,

Vous m'envoyez la livraison de la *Correspondance* consacrée au débat d'une question grave entre toutes : l'éducation morale et le sentiment religieux, et vous me priez de vous donner mon opinion de la plume qui a collaboré à la *Morale indépendante* de sa naissance à sa fin (1866-1871). Si depuis je vous ai paru défendre l'enseignement laïque avec moins de décision et de chaleur que j'en avais mis à le demander, ce n'est pas que mes opinions aient changé.

Aujourd'hui, comme alors, je crois que la source de la morale est dans l'homme, indépendante de tout dogme, et que l'école laïque est la seule que l'Etat laïque puisse fonder. Il y a trois ans encore, dans un rapport à M. Léon Bourgeois, dont j'avais reçu une mission pour visiter nos écoles françaises en Orient, j'exprimais très nettement cette idée.

La morale ne dérive pas de la religion, et elle ne dérive pas de la science davantage.

La science ayant pour objet soit de déterminer les phénomènes naturels en déterminant les conditions dans lesquelles ils se produisent, de les enchaîner, de les classer, soit de spéculer sur des théorèmes abstraits, ne saurait donner ni la conception ni le sentiment du droit et du devoir, du bien et du mal. Ils existent pourtant, nous les trouvons en nous-mêmes, nous en faisons l'expérience dans la lutte qui les met souvent en opposition avec l'instinct. On appelle conscience la faculté qui nous permet de les saisir et nous soumet à leur autorité. Leur sanction réside dans la douleur qui suit la faute et dans la joie du devoir accompli. Cette morale, d'une origine tout humaine, est la seule dont l'Etat moderne puisse faire une base d'enseignement, et l'école laïque la représente. Implique-t-elle toutefois la haine, l'hostilité ou seulement l'opposition au sentiment religieux ?

Nullement, elle l'appelle au contraire.

Si, en effet, la morale de soi est réelle et vivante, si elle peut suffire et suffit à nombre d'entre nous pour se maintenir dans les grandes lignes de la justice et du bien, elle ne laisse pas, au spectacle du monde, de nous livrer à bien des mélancolies. Devant tant de douleurs

imméritées, de nobles sacrifices inutiles, d'héroïques efforts destinés à l'avortement; devant la défaite si fréquente du bien et le triomphe du mal, l'immoralité de l'histoire en un mot et l'immoralité de la vie, s'il n'y a derrière ce courant implacable et aveugle, ni cause, ni fin, ni conscience, ni raison, ni amour, comment les plus résolus n'auraient-ils pas des heures d'abattement et de défaillance, et comment le grand nombre ne finirait-il pas par s'abandonner?

Comme d'ailleurs rien ne prouve que tout soit fini de nous avec nous et que cette opposition de la loi du devoir et de la loi de l'instinct nous parait même incompréhensible dans l'harmonie des choses, il est parfaitement légitime à ceux qui sentent la morale insuffisante de la fortifier de la foi : une foi qui la continue en nous montrant, par de-là l'existence passagère, une grande justice invisible avec l'infini pour tout réparer.

La morale ne dérive pas de la religion, mais la religion appuie la morale en réservant à l'homme le soutien de l'espérance. Chacun est juge de ses besoins et ceux qui savent porter le doute ne sauraient refuser à personne les bénéfices de la foi. L'école laïque, loin de se poser en ennemie de la religion, doit la tenir pour son alliée naturelle.

C'est dans cet esprit, à mes yeux comme à ceux de M. Bonzon, que Jules Ferry a fondé notre enseignement national et que vous-même en avez pris la direction.

Mais est-ce dans cet esprit qu'il a été appliqué, principalement en province? Paris est loin, très loin, et les départements trop souvent livrés à la conflagration des partis.

En réalité, l'école laïque répandue à flots sur toute la surface du pays après nos désastres, avec d'excellentes méthodes, une instruction primaire bien supérieure à celle qui l'a précédée et à laquelle on ne pourrait reprocher qu'un peu de surcharge, l'école laïque n'a pas donné les fruits qu'on en attendait. Elle n'a pas créé dans la famille ces mœurs simples et fortes et dans la vie publique cet esprit d'honneur et de désintéressement plus nécessaire aux républiques qu'aux monarchies, parce que les droits individuels multipliés impliquent des devoirs multipliés dans la même mesure. Tous ceux qui, à l'avènement de la République, ont cru voir poindre une rénovation morale par les libertés publiques et l'enseignement populaire ont été profondément déçus. Peut-être avaient-ils trop attendu de l'humanité, et dans tous les cas l'école laïque n'est pas seule coupable. Cependant, elle n'a pas suffisamment réagi contre le torrent des instincts personnels qui menace de tout envahir; la question même que vous nous posez aujourd'hui le démontre.

Je l'aborderai, cette question, selon vos termes : Dans quelle mesure l'école laïque pourra-t-elle trouver dans la religion une aide, sans rien abandonner de son esprit d'indépendance et des droits de l'Etat? Les Anglais et les Américains l'ont résolue de la manière la plus heureuse, mais avec des traditions très différentes des nôtres. Dans ces pays, la religion n'ayant jamais prétendu au gouvernement politique n'excite pas les mêmes haines, et le personnel enseignant comme la nation entière, même parmi les non-croyants, y est resté empreint du sentiment de sa bienfaisance. Si donc les diverses Eglises,

pas plus là qu'ailleurs, n'ont vu joyeusement la séparation, leurs rapports avec les nouvelles écoles n'ont jamais été hostiles. On a compris, de part et d'autre, qu'on devait s'entraider.

Chez nous, au contraire, grâce aux confusions de la religion et de la politique, la question a pris, dès le début, un caractère de guerre. Notre personnel enseignant constitué rapidement, sans préparation suffisante, au milieu du conflit, a trop souvent affecté une attitude militante. Parfois l'instituteur a cru agir en homme libre et en bon républicain en faisant de l'irrégion le drapeau scolaire. C'est cet esprit qu'il faut changer. Non que l'on puisse compter sur l'école laïque pour la culture du sentiment religieux; je partage sur ce point l'opinion de M. Devinat. L'instituteur doit rester étranger à l'examen de ces questions. Mais ce qu'on peut demander, exiger de lui, c'est une neutralité bienveillante; c'est, dans l'ordre des croyances et des non-croyances, l'enseignement et l'exemple d'un mutuel respect. Les livres de classe doivent s'inspirer du même esprit.

Enfin il y aurait un pas de plus à faire: A côté de l'enseignement de l'État uniforme et obligatoire, on devrait ouvrir l'école, en dehors des heures de classe, à un enseignement religieux facultatif et divers, organisé librement selon le vœu des familles par des *laïques croyants* de toutes dénominations. Ce serait, selon moi, le véritable point du désarmement. Une telle concession, toujours facile, en cas d'abus, à reprendre, ne serait d'ailleurs accordée qu'à la suite d'une mutuelle entente; tout devrait se passer dans les termes de la bienveillance et de la courtoisie.

Je suis convaincue que malgré quelques tiraillements et des difficultés de détail, l'impulsion d'en haut, ferme et suivie, serait toute-puissante pour arriver à un bon résultat.

Voilà ma pensée entière. Elle n'est pas neuve, elle ne saurait l'être. Sur ce sujet, d'ailleurs, l'idée est peu de chose, la pratique est tout. Mieux que personne vous pouvez juger de l'une et de l'autre, et quoi qu'il arrive, je vous sais gré d'avoir posé patriotiquement la question.

C. COIGNET.

13. — Qu'il me soit permis de répondre seulement à un doute exprimé par M. le professeur A. S. à la fin de sa communication. Il se demande si l'Église — il veut assurément parler de l'Église catholique — ne maintiendrait pas son opposition à l'école confessionnelle, alors même que cette école s'appuierait sur la « notion pratique et naturelle de Dieu » pour fonder tout l'enseignement moral.

Je n'ai pas qualité pour parler au nom de l'Église; mais j'ai un peu étudié la théologie catholique; et il me semble que l'Église ne trouverait, dans ses dogmes, aucune raison de s'élever contre un enseignement moral, dont le Dieu naturellement connu par la raison et par la conscience formerait la base. La théologie catholique ne saurait approuver une école neutre ou laïque dans le sens donné par quelques-uns à ces mots, c'est-à-dire une école qui soutiendrait qu'en dehors des enseignements de la nature et de la raison raisonnante, il ne saurait y avoir rien qui mérite d'inspirer les actions de l'homme;

mais elle ne peut condamner un enseignement qui se contente d'affirmer les bases naturelles de la religion sans interdire d'aller plus avant. Le catholicisme enseigne, au contraire, que les vérités naturelles sont les bases indispensables des surnaturelles et qu'il importe de ne pas confondre les premières, objet de la philosophie, avec les secondes, objet propre de la théologie. L'Église peut fort bien admettre, en matière d'éducation, la division du travail dans les conditions de toute division du travail : l'école et la science aux maîtres laïques (les prêtres mêmes qui enseignent la science font œuvre laïque); la morale naturelle aux philosophes et aux laïques encore; la morale religieuse aux théologiens et aux prêtres. Mais c'est évidemment à la condition qu'il y ait juxtaposition et non pas opposition entre les deux enseignements.

Il me semble donc que, sans cesser d'être catholique, on peut reconnaître dans l'école non confessionnelle, entendue comme je viens de le dire, une application de la loi économique de la division du travail, qu'on peut même, en ce sens, y voir une étape nécessaire de l'évolution, et que pour que cette étape marquât un progrès, il suffirait de vouloir édifier et non détruire, sans avoir, pour cela, besoin de transformer l'économie entière des lois qui régissent actuellement la matière.

G. FONSEGRIVE,

Professeur de philosophie au lycée Buffon.

20. — La question que j'avais étudiée sous ce titre un peu prétentieux L'ÂME DE L'ÉCOLE et dont la *Correspondance*

générale a bien voulu s'occuper, a fait parler des maîtres éloquentes et savants, et donné lieu à de nombreuses et intéressantes communications. Tout le monde semble admettre la nécessité d'une éducation morale venant se joindre à l'instruction intellectuelle dispensée par l'école. Mais le patriotisme, proposé comme principe central, comme base inébranlable de cette éducation morale, ne paraît guère rallier de suffrages. C'est sur ce point que je voudrais revenir, pensant que le mot « patriotisme » n'a pas été bien compris, ni l'idée qu'il exprime envisagée dans toute son ampleur.

« Le patriotisme, nous dit M. Sabatier, ne saurait être l'âme de l'éducation morale humaine, il est impossible par exemple de rattacher à l'idée de patrie la vie intérieure de l'individu. »

Je l'accorde. Mais aussi faut-il bien nous entendre. Quand nous proposons le patriotisme comme sentiment directeur, nous ne prétendons pas en faire l'*unique* idée morale de la nation. On sait trop combien, même dans les âmes les plus hautes, il est mélangé de haine autant que d'amour, de haine pour l'étranger, de mesquine étroitesse, et, pour employer le mot vulgaire mais connu, combien le patriotisme risque de verser dans le chauvinisme. Ce patriotisme-là, c'est celui qu'on admire trop souvent, et qui fait pleurer d'attendrissement les parents, lorsque leurs enfants déclarent qu'ils tueront autant de Prussiens que possible. Ce que je veux, c'est tout d'abord un patriotisme plus haut et plus noble, difficile à exprimer, mais que chacun a senti et même manifesté à certaines heures, vertu mâle et fière qui n'appartient pas tant aux guerriers qu'aux penseurs et aux savants, à tous ceux,

illustres ou humbles, qui veulent une France forte et grande, mais dont la force et la grandeur tendent surtout à rendre meilleure l'humanité, héros pacifiques que je pourrais nommer en foule, et pour ne les prendre qu'en ce siècle, Victor Hugo, Michelet, Pasteur.

Quand j'aurai ce patriotisme épuré et que je le verrai vivifier et ranimer notre enseignement, irai-je prétendre qu'il doit être le seul et l'unique, le sacro-saint, et que toutes les cordes harmonieuses de l'âme humaine devront se taire devant lui? Nullement. Gardons la religion personnelle, le culte du beau, l'enthousiasme de la science, gardons tout ce qui a purifié, entraîné au bien, depuis sept mille ans qu'il y a des hommes et qui pensent.

Mais il faut un centre à tout groupement, un aimant qui attire et maintienne entre eux les sentiments divers dont la réunion seule nous fera une âme nationale. Ce sentiment central, et, pour ainsi dire, coordinateur, je le trouve dans le patriotisme.

L'humanité entre toujours plus dans la grande phase de l'association. Jadis les sociétés furent unies, mais par la force et le seul intérêt général. Aujourd'hui elles doivent être également unies; les classes disparaissent, les devoirs communs s'affirment: leur trait d'union sera la solidarité. C'est le patriotisme fortifié par tous les autres sentiments humains qui doit prendre, si j'ose dire, la tête du mouvement, parce qu'il est le sentiment le moins individualiste, le plus collectif, partant le plus actuel. C'est enfin la panacée la moins chimérique. Il est plus à notre portée qu'une religion laïque qui demanderait à chaque instituteur une foi personnelle, une âme de prêtre.

Tout ceci paraîtra bien nuageux. J'ai toutefois essayé de le dire, ne fût-ce (résultat d'ailleurs habituel des discussions humaines) que pour accroître encore ma propre conviction.

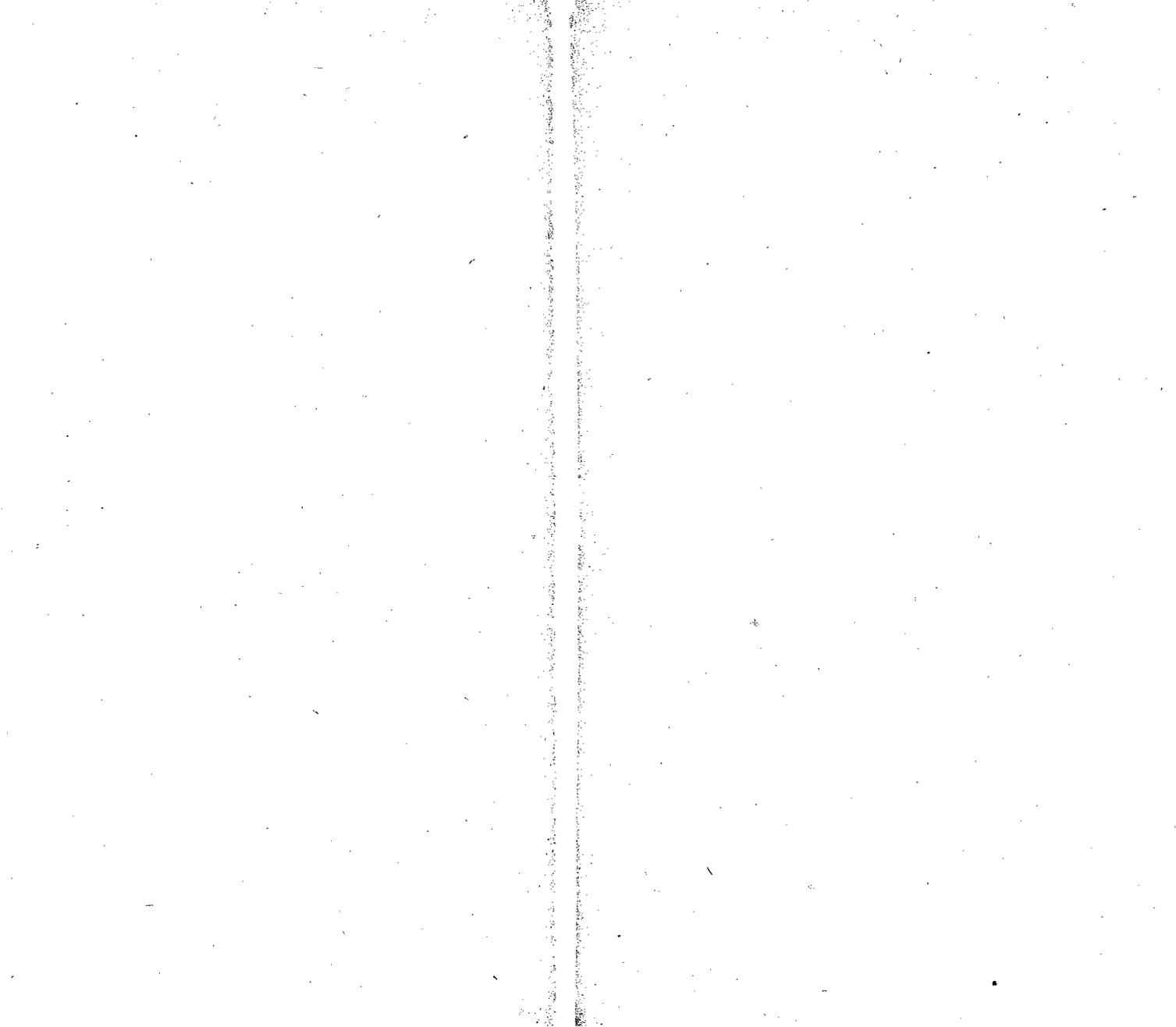
JACQUES BONZON,
Avocat à la Cour de Paris.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE I ^{er} . — La criminalité de l'enfance.....	13
CHAPITRE II. — Les causes du mal. — La part de l'école.	49
CHAPITRE III. — Les réformes possibles.....	77

Appendice.

L'ÂME DE L'ÉCOLE.....	123
Débat de la <i>Correspondance générale de l'Enseignement primaire</i>	132
Réponse de M. A. S.....	143
Lettre de M. Jules Steeg.....	156
Lettre de M. J. Guillaume.....	158
Lettre de M. E. Ricci.....	165
Lettre de M ^{me} C. Coignet.....	166
Lettre de M. Fonsegrive... ..	171
Réponse définitive.....	172



p. 15, 28, 29, 31 (table)

40 42 56

57 (infants with milk)

59

66-67 (laque - compagne)

91-92 (jeunes adultes)

95 (laque de comble)

100. 101

Librairie GUILLAUMIN & C^{ie}, 14, rue Richelieu, Paris

PETITE BIBLIOTHÈQUE ÉCONOMIQUE

FRANÇAISE & ÉTRANGÈRE

PUBLIÉE SOUS LA DIRECTION DE M. JOSEPH CHAILLEY

XVI VOLUMES PARUS.

VAUBAN

DIME ROYALE
Par M. G. MICHEL.

BENTHAM

PRINCIPES DE LÉGISLATION
Par Mlle RAFFALOVICH

HUME

ŒUVRE ÉCONOMIQUE
Par M. LÉON SAY

J. - B. SAY

ÉCONOMIE POLITIQUE
Par M. H. BAUBRILLART

ADAM SMITH

RICHESSE DES NATIONS
Par M. COURCELLE-SENEUIL.

SULLY

ÉCONOMIES ROYALES
Par M. J. CHAILLEY

RICARDO

RENTE, SALAIRES ET PROFITS
Par M. P. BEAUREGARD

TURGOT

Administration & œuvres économiques
Par M. L. ROBINEAU

JOHN-STUART-MILL

PRINCIPES D'ÉCONOMIE POLITIQUE
Par M. LÉON ROQUET

MALTHUS

Essai sur le principe de population
Par M. G. DE MOLINARI

BASTIAT

ŒUVRES CHOISIES
Par M. DE FOVILLE.

FOURIER

ŒUVRES CHOISIES
Par M. Ch. GIDE

LE PLAY

ÉCONOMIE SOCIALE
Par M. F. AUBURTIN

COBDEN

LIGUE CONTRE LES LOIS CÉRÉALES
et discours politiques
Par M. LÉON SAY

KARL MARX

LE CAPITAL
Par M. VILFREDO PARETO

LAVOISIER

STATISTIQUE AGRICOLE
et projets de réforme

Par MM. SCHELLE ET GRIMMET

Chaque volume se vend séparément.

Prix du vol. in-32, cart. et orné d'un portrait... 2 fr. 50