

**Charles PÉGUY (1873-1914),
écrivain**

Les hussards noirs

(Extrait de *L'argent*, 6^e Cahier de la Quinzaine de la 14^e série, 16 février 1913.)

Charles Péguy, ancien élève de l'école primaire supérieure d'Orléans, est un excellent connaisseur de l'univers des « Primaires », auxquels il rend ici un hommage appuyé par une formule appelée à un grand devenir, Les hussards noirs. Ses louanges vont toutefois plus à l'école des années 1880-1890 qu'à celle des deux décennies suivantes, empêtrée dans un esprit bureaucratique et prétentieux, contre lequel il luttera farouchement – par exemple en défendant en 1902 l'ouvrage Jean Coste, écrit par un professeur d'école normale, peu ou prou proscrit, Antonin Lavergne. Patriote s'il en fut, Péguy est décédé au combat en 1914.

De tout ce peuple les meilleurs étaient peut-être encore ces bons citoyens qu'étaient nos instituteurs. Il est vrai que ce n'était point pour nous des instituteurs, ou à peine. C'étaient des maîtres d'école. C'était le temps où les contributions étaient encore des impôts. J'essaierai de rendre un jour si je le puis ce que c'était alors que le personnel de l'enseignement primaire. C'était le civisme même, le dévouement sans mesure à l'intérêt commun ; notre jeune École normale était le foyer de la vie laïque de l'invention laïque dans tout le département, et même j'ai comme une idée qu'elle était un modèle et en cela et en tout pour les autres départements, au moins pour les départements limitrophes. Sous la direction de notre directeur particulier, le directeur de l'école annexe, de jeunes maîtres de l'École normale venaient chaque semaine nous faire l'école. Parlons bien : ils venaient nous faire la classe. Ils étaient comme les jeunes Bara de la République. Ils étaient toujours prêts à crier *Vive la République ! – Vive la nation*, on sentait qu'ils l'eussent crié jusque sous le sabre prussien. Car l'ennemi, pour nous, confusément tout l'ennemi, l'esprit du mal, c'était les Prussiens. Ce n'était déjà pas si bête. Ni si éloigné de la vérité. C'était en 1880. C'est en 1913. Trente-trois ans. Et nous y sommes revenus.

Nos jeunes maîtres étaient beaux comme des hussards noirs. Sveltes ; sévères ; sanglés. Sérieux, et un peu tremblants de leur précoce, de leur soudaine omnipotence. Un long pantalon noir, mais, je pense, avec un liséré violet. Le violet n'est pas seulement la couleur des évêques, il est aussi la couleur de l'enseignement primaire. Un gilet noir. Une longue redingote noire, bien droite, bien tombante, mais deux croisements de palmes violettes aux revers. Une casquette plate, noire, mais un croisement de palmes violettes au-dessus du front. Cet uniforme civil était une sorte d'uniforme militaire encore plus sévère, encore plus militaire, étant un uniforme civique. Quelque chose,

je pense, comme le fameux *cadre noir* de Saumur. Rien n'est beau comme un bel uniforme noir parmi les uniformes militaires. C'est la ligne elle-même. Et la sévérité. Porté par ces gamins qui étaient vraiment les enfants de la République. Par ces jeunes hussards de la République. Par ces nourrissons de la République. Par ces hussards noirs de la sévérité. Je crois avoir dit qu'ils étaient très vieux. Ils avaient au moins quinze ans. Toutes les semaines il en remontait un de l'École normale vers l'École annexe ; et c'était toujours un nouveau ; et ainsi cette École normale semblait un régiment inépuisable. Elle était comme un immense dépôt, gouvernemental, de jeunesse et de civisme. Le gouvernement de la République était chargé de nous fournir tant de jeunesse et tant d'enseignement. L'État était chargé de nous fournir tant de sérieux. Cette École normale faisait un réservoir inépuisable. C'était une grande question, parmi les bonnes femmes du faubourg, de savoir si c'était bon pour les enfants, de changer comme ça de maître tous les lundis matins. Mais les partisans répondaient qu'on avait toujours le même maître, qui était le directeur de l'École annexe, qui lui ne changeait pas, et que cette maison-là, puisque c'était l'École normale, était certainement ce qu'il y avait de plus savant dans le département du Loiret et par suite, sans doute, en France. Et dans tous les autres départements. Et il y eut cette fois que le préfet vint *visiter l'école*. Mais ceci m'entraînerait dans des confidences. J'appris alors (comme j'eusse appris un autre morceau de l'histoire de France), qu'il ne fallait pas l'appeler *monsieur* tout court, mais *monsieur le préfet*. D'ailleurs, je dois le dire, il fut très content de nous. Il s'appelait Joli ou Joly. Nous trouvions très naturel (et même, entre nous un peu nécessaire, un peu séant) qu'un préfet eût un nom aussi gracieux. Je ne serais pas surpris que ce fût le même qui encore aujourd'hui, toujours servi par ce nom gracieux, mais l'ayant légèrement renforcé, sous le nom de M. de Joly ou de Joli préside aujourd'hui à Nice (ou présidait récemment) aux destinées des Alpes Maritimes et reçoit ou recevait beaucoup de souverains. Et les premiers vers que j'aie entendus de ma vie et dont on m'ait dit : *On appelle ça des vers, c'était les Soldats de l'an II : ô soldats de l'an deux, ô guerres, épopées*. On voit que ça m'a servi. Jusque-là je croyais que ça s'appelait des fables. Et le premier livre que j'aie reçu en prix, aux vacances de Pâques, c'étaient précisément les fables de la Fontaine. Mais ceci m'entraînerait dans des sentimentalités.

Je voudrais dire quelque jour, et je voudrais être capable de le dire dignement, dans quelle amitié, dans quel beau climat d'honneur et de fidélité vivait alors notre enseignement primaire. Je voudrais faire un portrait de tous mes maîtres. Tous m'ont suivi, tous me sont restés obstinément fidèles dans toutes les pauvretés de ma difficile carrière. Ils n'étaient point comme nos beaux maîtres de Sorbonne. Ils ne croyaient point que parce qu'un homme a été votre élève, on est tenu de le haïr. Et de le combattre ; et de chercher à l'étrangler. Et de l'envier basement. Ils ne croyaient point que le beau nom d'élève fût un titre suffisant pour tant de vilénie et pour venir en butte à tant de basse haine. Au contraire ils croyaient, et si je puis dire ils pratiquaient que d'être maître et élèves, cela constitue une liaison sacrée, fort apparentée à cette liaison qui de la filiale devient la paternelle. Suivant le beau mot de Lapicque, ils pensaient que l'on n'a pas seulement des devoirs envers ses maîtres mais que l'on en a aussi et peut-être surtout envers ses élèves. Car enfin ses élèves, on les a faits. Et c'est assez

grave. Ces jeunes gens qui venaient chaque semaine et que nous appelions officiellement des élèves maîtres, parce qu'ils apprenaient à devenir des maîtres, étaient nos aînés et nos frères. Là j'ai connu, je dis comme élève maître, cet homme d'un si grand cœur et de tant de bonté qui fit depuis une si belle et si sérieuse carrière scientifique, Charles Gravier, et qui est je pense aujourd'hui assistant de malacologie au Museum. Et qui devrait être plus. Là j'ai connu, dans le personnel même de l'École normale, l'économe, M. Lecompte, le type même de ce que tout ce monde avait de sérieux, de sévère, de ponctuel, de juste, de probe, et en même temps de ponctuel et de délicat ; et en même temps de bienveillant et d'ami et de sévèrement affectueux ; et en même temps de silencieux et de modeste et de bien à sa place. En lui se résumait tout l'ordre de cette belle société.

Ces fonctionnaires, ces instituteurs, cet économe ne s'étaient aucunement ni retranchés ni *sortis* du peuple. Du monde ouvrier et paysan. Ni ils ne boudaient aucunement le peuple. Ni ils n'entendaient aucunement le gouverner. À peine le conduire. Il faut dire qu'ils entendaient le former. Ils en avaient le droit, car ils en étaient dignes. Ils n'y ont point réussi, et ce fut un grand malheur pour tout le monde. Mais s'ils n'y ont point réussi, je ne vois pas qui pourrait s'en féliciter. Et qui, à leur place, y a jamais réussi. Et s'ils n'ont pas réussi, c'est que certainement c'était impossible.

Sortis du peuple, mais dans l'autre sens de sortir, fils d'ouvriers, mais surtout de paysans et de petits propriétaires, souvent petits propriétaires eux-mêmes, de quelque lopin de terre quelque part dans le département, ils restaient le même peuple, nullement endimanché je vous prie de le croire, seulement un peu plus aligné, un peu plus rangé, un peu ordonné dans ces beaux jardins de maisons d'école.

Avant tout ils ne faisaient pas les malins. Ils étaient juste à leur place dans une société bien faite. Ils savaient jusqu'où ils iraient, et aussi ils y parvenaient infailliblement.

C'était en 1880. C'était donc dans toute la fureur et la gloire de l'invention de la laïcisation. Nous ne nous en apercevions pas. Nous étions pourtant bien placés pour nous en apercevoir. Non seulement les écoles normales, nouvellement créées, je pense, non seulement les jeunes écoles normales étaient le cœur et le foyer de la laïcisation, mais notre École normale d'Orléans était une pure entre les pures. Elle était une des têtes et un des cœurs de la laïcisation. Heureuse enfance. Heureuse innocence. Bénédiction sur une bonne race. Tout nous était bon. Tout nous réussissait. Nous prenions de toutes nos mains et c'étaient toujours de saines nourritures. Nous allions au catéchisme, le jeudi je pense, pour ne pas déranger les heures de classe. [...]

Nous étions des petits garçons sérieux de cette ville sérieuse, innocents et au fond déjà soucieux. Nous prenions au sérieux tout ce que l'on nous disait, et ce que nous disaient nos maîtres laïques, et ce que nous disaient nos maîtres catholiques. Nous prenions tout au pied de la lettre. Nous croyions entièrement, et également, et de la même créance, à tout ce qu'il y avait dans la grammaire et à tout ce qu'il y avait dans le catéchisme. Nous *apprenions* la grammaire et également et pareillement nous *apprenions* le catéchisme. Nous *savions* la grammaire et également et pareillement nous *savions* le catéchisme. Nous n'avons oublié ni l'un, ni l'autre. Mais il faut en venir ici à un phénomène beaucoup moins simple. Je veux parler de ce qui s'est passé en nous

pour ces deux métaphysiques, puisqu'il est entendu qu'il faut bien qu'il y ait une métaphysique dessous tout. Je l'ai assez dit, du temps que j'étais prosateur.

Nous venons ici à une difficulté extrême, à un point de difficulté. C'est le moment de ne point esquiver les difficultés, surtout celle-ci qui est importante. C'est le moment aussi de prendre ses responsabilités.

Tout le monde a une métaphysique. Patente, latente. Je l'ai assez dit. Ou alors on n'existe pas. Et même ceux qui n'existent pas ont tout de même, ont également une métaphysique. Nos maîtres n'en étaient pas là. Nos maîtres existaient. Et vivement. Nos maîtres avaient une métaphysique. Et pourquoi le taire. Ils ne s'en taisaient pas. Ils ne s'en sont jamais tus. La métaphysique de nos maîtres, c'était la métaphysique scolaire, d'abord. Mais c'était ensuite, c'était surtout la métaphysique de la *science*, c'était la métaphysique ou du moins une métaphysique matérialiste (ces êtres pleins d'âme avaient une métaphysique matérialiste, mais c'est toujours comme ça), (et en même temps idéaliste, profondément moraliste et si l'on veut kantienne), c'était une métaphysique positiviste, c'était la célèbre métaphysique du progrès. La métaphysique des curés, mon Dieu, c'était précisément la théologie et ainsi la métaphysique qu'il y a dans le catéchisme.

Nos maîtres et nos curés, ce serait un assez bon titre pour un roman.

Ferdinand BUISSON (1841-1932),
député de Paris

L'achèvement de l'œuvre scolaire de la III^e République

Extrait du Bulletin publié par la Ligue des droits de l'homme en mai 1914, ce texte est repris dans Un moraliste laïque, Ferdinand Buisson, pages choisies précédées d'une introduction par Célestin Bouglé et d'un avant-propos de Edouard Herriot (F. Alcan. 1933), plus particulièrement et significativement dans le chapitre III, intitulé « De l'école laïque à l'école unique ». Ferdinand Buisson pose au début de son texte la question sociale par excellence : « Actuellement tous les enfants sont-ils égaux en droits ? – Non. Peuvent-ils le devenir ? – Oui. » Ce faisant, il anticipe sur les débats des années 1920-1930 et les réformes pensées en 1937, 1947, 1959.

Gaspillage du capital humain

Ne nous lassons pas de le redire, le classement actuel de nos enfants en matière d'éducation est aussi absurde au point de vue de l'intérêt social qu'indéfendable au point de vue démocratique.

Chaque année, des milliers d'intelligences remarquablement ouvertes, avides de savoir et capables d'un puissant effort, sont impitoyablement sacrifiés faute de quelques centaines de francs.

Des fils de pauvres, qui deviendraient presque certainement des hommes de grand mérite, sont obligés de quitter l'école pour l'atelier, parce qu'il leur faut gagner leur pain à douze ans. Perte irréparable pour une nation, dans un monde où la concurrence est portée à la dernière intensité et où nul peuple n'a trop de toutes ses forces pour soutenir la lutte. Perte plus sensible encore pour notre pays, dont la population est loin de s'accroître dans une perspective comparable à celle de ses concurrents. Perte enfin d'autant plus grave pour nous que nos voisins, depuis quelques années, font des prodiges pour mettre un terme chez eux à cette déperdition de la valeur humaine dont nous ne semblons pas nous apercevoir.

C'est sur ces considérations d'intérêt public que se fonde, en regard du *droit de l'enfant à être instruit, le droit de la société à l'instruire.*

Ce droit, qui est en même temps un devoir pour la nation, est celui de veiller sur chacune de ces unités vivantes, car elle a, elle aussi, charge d'âmes.

Est-ce à dire que la nation va se substituer aux parents et leur enlever la fonction que la nature leur assigne ?

Elle ne le peut pas plus qu'elle ne pourrait inversement se désintéresser du sort des enfants et s'en remettre aux parents de ce qu'ils deviendront. La société est comme une famille au second degré, une sorte de tribunal d'appel qui intervient s'il le faut, pour faire respecter dans l'enfant la dignité de la personne humaine. Son rôle, bien loin d'effacer celui de la famille, consiste à le faire entièrement remplir. Soit par contrôle, soit par encouragement, soit par sommation, la société tient à ce que nul enfant, par sa faute, par la faute de ses auteurs, ou par celle des circonstances, n'échappe à la culture, sans laquelle il ne peut devenir un homme un producteur, un citoyen.

Quel est le minimum d'instruction dû à tous par la société ?

Une fois ce rôle assigné à l'aide sociale, il reste à savoir ce qu'il faut entendre par ce *minimum d'instruction* que doit à tous la société.

La République, à trois reprises, a entrepris d'établir et finalement réussi à établir, aux frais de la nation, une instruction obligatoire comprenant les connaissances « indispensables à tout homme ». Progrès décisif, qui a marqué le premier pas vers la constitution de l'enseignement national. Mais c'est ce progrès même qui ne nous permet plus de nous en tenir à cette conception étroite et rudimentaire de l'instruction.

D'abord nous ne pouvons plus souscrire à l'antique division entre un enseignement primaire destiné au peuple et un enseignement secondaire réservé à la bourgeoisie. En démocratie, ce n'est pas par la fortune des parents, c'est par l'âge des enfants que doivent se classer les divers degrés d'enseignement.

Il y a un enseignement de premier âge, c'est celui-là qui peut s'appeler *primaire*. Et il est le même pour tous, car pour tous il se borne aux mêmes rudiments, à la première acquisition des moyens de communication dans une société civilisée : langue parlée et écrite, calcul, dessin, leçons de choses.

Du moment que nous nous plaçons dans l'hypothèse d'un régime résolument démocratique, il n'est plus possible de concevoir des enfants de cet âge répartis suivant la fortune des parents, dans des classes différentes : les unes payantes, les autres gratuites ; les unes installées avec luxe, les autres ayant à peine le nécessaire ; celles-ci fréquentées par les enfants pauvres, celles-là par les enfants riches, les initiant ainsi dès le bas âge à la notion et à la superstition de l'inégalité sociale.

C'est au contraire, une leçon pratique d'égalité vécue que doit être le premier enseignement de la nouvelle école primaire. Devenue l'école unique et commune, elle sera naturellement, suivant le rêve de Michelet, l'école enfantine de la fraternité française.

L'école primaire unique et commune à la base de tout l'édifice pédagogique : cette idée, pour être une idée foncièrement républicaine, n'en est pas moins si claire et si juste qu'elle est accueillie même dans les pays monarchiques. Elle soulève en sa faveur, même dans l'empire allemand, tout un mouvement de l'opinion.

Chez nous elle ne peut tarder à triompher. Et à mesure qu'elle se précisera, ses chances de succès grandiront. Le passage en commun par cette école des tout-petits, c'est une espèce d'initiation enfantine à la vie nationale, une première et heureuse

minute de rapprochement fraternel dont quelque trace se fera sentir sur tout le reste de la vie, quoi qu'il advienne. On n'efface jamais tout à fait les souvenirs des années d'enfance qu'on a passées ensemble sur les mêmes bancs d'école.

À la suite de cet *enseignement primaire élémentaire* (nous n'avons pas ici à en tracer le programme ni à en fixer les limites) commencerait un second cycle d'études encore générales, encore accessibles à tous, mais déjà diversifiées, équivalentes sans être identiques. Lycées, collèges, écoles primaires supérieures, cours complémentaires, seraient également gratuits, également ouverts par une seule voie, celle de l'examen ou des concours indépendamment de la fortune des parents. Entre ces divers établissements, les enfants capables et désireux de poursuivre leurs études choisiraient ceux qui répondent à leurs goûts, à leurs préférences, à leurs facultés, à leurs vues d'avenir. Et ils y achèveraient jusque vers l'âge de 14 ans *, leur instruction générale préparatoire à la vie.

Cette seconde période pourrait prendre le nom d'*enseignement primaire supérieur*, mais il vaudrait mieux lui donner celui d'*enseignement secondaire*, dans un sens nouveau, précisément pour rompre avec la conception actuelle qui attache à ce mot l'idée d'enseignement payant et privilégié.

Au sortir de cet enseignement général, *primaire* d'abord, *secondaire* ensuite – l'un et l'autre obligatoires jusqu'à l'âge de 14 ans – s'ouvrirait devant l'adolescent le troisième cycle, celui de l'enseignement professionnel. Mais ici aussi nous redressons le sens du mot.

Est « professionnelle » toute éducation formant le jeune homme à une profession quelconque, libérale ou manuelle. Et là encore se maintiendra l'égalité dans la diversité.

À partir de ce moment, l'éducation se continue encore, mais désormais doublée d'apprentissage. Ce n'est plus la culture préalable, générale, à fins purement humaines et éducatrices, c'est la culture se concentrant désormais dans un ordre donné de travaux de plus en plus spécialisés.

Ce n'est plus l'homme, c'est le producteur qu'il s'agit de former. On n'apprend plus pour savoir, on apprend pour produire. Ce n'est plus une science, c'est un art qu'on s'efforce de posséder.

Cet art est un *métier manuel* pour les uns, un *métier agricole, industriel ou commercial* pour les autres, un *métier intellectuel* ou *artistique* pour d'autres encore.

À ces diverses carrières, la préparation est organisée par les soins de la nation avec la même sollicitude. La nation aide le futur mécanicien, le futur employé de commerce, le futur artisan, le futur agriculteur à apprendre complètement, méthodi-

* En fixant la limite de l'enseignement général à 14 ans, nous ne ferons que nous remettre au niveau de tous nos voisins sauf l'Espagne et l'Italie ; dans toute l'Europe centrale, des pays scandinaves à l'Autriche-Hongrie, c'est jusqu'à l'âge de quatorze ans au moins que l'école est obligatoire pour tous et sous peine de sanctions sévères. L'âge de 13 ans – réduit à 12 et même à 11 jusqu'à ces derniers temps, sous le prétexte du certificat d'études – est une particularité exclusivement propre à la France et dont nous n'avons pas lieu de nous glorifier.

quement son état au point de vue pratique tout ensemble et au point de vue théorique, aussi bien que l'avocat, le médecin, l'ingénieur, l'artiste de demain à acquérir les connaissances et les aptitudes de leurs professions respectives.

Plus de privilèges pour les professions dites libérales : toutes les professions sont libérales ou peuvent l'être. Dans toutes les voies, le succès dépendra exclusivement du travail et du mérite. Et à l'intention de toutes, la société offrira à tous ses enfants le même secours, les mêmes facilités de préparation et d'apprentissage. L'apprenti menuisier ou cultivateur l'intéresse autant que l'apprenti médecin ou l'apprenti officier.

Supposons que ce nouveau système d'éducation à la fois unitaire et égalitaire dans sa profonde diversification vienne à s'appliquer. Il est facile de voir les conséquences sociales qu'il entraîne, mais facile aussi de reconnaître qu'elles n'ont rien de commun avec l'utopie d'un changement catastrophique de la société. Nous ne supposons pas le nivellement des esprits, pas plus que le nivellement des fonctions.

Nous ne prétendons pas établir d'un coup l'égalité des professions et des salaires, révolutionner la théorie des valeurs, supprimer l'or et l'argent, abolir la propriété individuelle.

Nous nous bornons à cette seule, mais capitale innovation : tous les enfants auront reçu sur les bancs de la même école primaire la même éducation première ; tous auront continué à recevoir, par groupes déjà subdivisés en raison de leurs futures professions éventuelles, le complément d'éducation nécessaire à l'adolescence ; tous maintenant se prépareront à être des travailleurs utiles à eux-mêmes et à la société.

Et à ces diverses catégories de travailleurs, depuis ceux qui labourent ou qui forgent jusqu'à ceux qui écrivent ou qui parlent, la société continuera de témoigner le même intérêt, quelque différentes que soient les conditions d'activité professionnelle où ils vont se mouvoir.

En attendant que le jour vienne de la démocratie intégrale, dès à présent la démocratie partielle que nous pouvons réaliser est en mesure de diminuer considérablement la distance qui sépare l'apprenti de l'étudiant, l'ouvrier du patron, le travailleur de la main du travailleur de l'esprit. Elle le peut, en donnant tout au moins à chacun de ces apprentissages divers, manuels et autres, à chacune de ces professions, libérales ou mécaniques, la même protection et la même sanction.

Émile LEVASSEUR (1828-1911),
membre de l'Institut, professeur d'histoire, de géographie
et de statistiques économiques au Collège de France

La crise morale

(Extrait de « L'instruction primaire et professionnelle en France sous la III^e République », *Revue internationale de sociologie*, 14^e année, 1906, extraits nos 1 et 2, p. 7-92.)

Condisciple de Octave Gréard à l'École normale supérieure (1849) et proche collaborateur du ministre Jules Simon dans les années 1870, Émile Levasseur, républicain s'il en fut, prend ici ses distances avec les effets pervers d'une laïcisation trop accentuée.

La haute administration a maintes fois recommandé aux instituteurs l'éducation morale. Cette éducation est en effet de premier ordre ; le point d'appui pour l'asseoir est plus difficile à trouver quand on ne le fait pas reposer sur une sanction religieuse. Il y a pourtant certaines habitudes qu'il est aussi aisé qu'important de donner : l'ordre, la propreté, la régularité du travail, le respect des personnes ; il y a même une certaine discipline de l'âme qu'on appelle la morale universelle, dont le maître, sans faire de sermon, peut et doit imprégner son enseignement.

L'école primaire subit sous ce rapport une crise, qui semble s'être aggravée depuis quelques années. Devenue légalement neutre, elle n'enseigne plus au nom d'une religion ; peut-elle invoquer le nom de Dieu pour imposer l'obligation du devoir ?¹ Il y a des instituteurs et des écrivains pédagogues qui pensent que ce serait attenter à la

1. Dans *L'Enseignement primaire dans les pays civilisés*, ouvrage publié en 1897, j'ai abordé la question (« Rapports entre l'école, la religion et l'église », p. 513) : « Un moraliste qui observe sans parti pris peut constater tous les jours que l'homme éclairé qui raisonne ses actes et qui a le souci de sa dignité n'a pas nécessairement besoin d'autre frein que celui de sa conscience pour agir en honnête homme et découvre autant d'aberrations ou de compromis du sens moral parmi les personnes qui fréquentent une église que parmi telles autres qui sont indifférentes en matière religieuse.

« Mais en est-il de même, pour la masse peu éclairée qui se guide par le sentiment et l'intérêt plus que par la raison cultivée ? Il n'est pas douteux que les religions actuelles des peuples civilisés, surtout la religion chrétienne, montrant d'un côté la source divine du devoir et, de l'autre côté, la sanction après la mort des actions bonnes ou mauvaises, soient un soutien puissant de la morale et de l'obligation du devoir. Parmi les idées qu'il faut inculquer à l'enfant dès l'école et par l'école, celles de Dieu, du devoir et de la responsabilité m'apparaissent comme essentielles. S'abstenir de parler de Dieu, de culte et d'obligation aux enfants sous prétexte de ne pas porter atteinte à leur liberté de conscience, ce n'est pas en réalité rester dans une sereine impartialité, c'est donner peu à peu à ces jeunes âmes le pli de l'indifférence. L'expérience prouve que les frottements de la vie font disparaître plus facilement le pli de la croyance que celui du scepticisme, et que, pour avoir été élevé dans la religion de ses pères, l'homme n'en est pas moins libre plus tard, quand il a une maturité suffisante, de conserver sa foi ou d'y renoncer. »

liberté de conscience qu'introduire d'autorité dans l'esprit de l'enfant une foi qui s'imposerait ensuite à l'homme. Pourtant ils n'ignorent pas que l'éducation, quelle qu'en soit la direction, contribue à donner une tournure à l'esprit par les connaissances qu'elle y introduit et par les sentiments qu'elle y éveille.

Si tout le monde s'accorde sur la nécessité d'un enseignement moral, on est loin de s'accorder sur la manière de le donner. Les moralistes et les politiques prévoyants ne verraient pas sans inquiétude s'infiltrer dans le corps enseignant, un dogme matérialiste, accompagné d'une théorie dite morale qui, étant sans base solide et sans force de conviction, risquerait de laisser un vide moral dans l'âme de l'enfant.

L'enseignement civique est aussi un article du programme. Ceux qui l'ont fait insérer insistaient beaucoup, au lendemain de nos malheurs, sur l'intérêt qu'il y a à faire connaître aux enfants et aimer la patrie afin de la faire aimer ; les livres de classe étaient écrits de manière à les pénétrer du devoir de la servir et particulièrement d'accomplir le service militaire. « Tu seras soldat » est le titre d'un petit livre d'éducation morale qui a été très répandu dans les écoles. On songeait à la revanche.

Une génération nouvelle a grandi qui, n'ayant pas ressenti les douleurs de la chute, en a moins le sentiment, et dans cette génération il s'est produit un contre-courant qui a sa source dans l'idée de fraternité générale du genre humain et surtout de solidarité du prolétariat de tous les pays. Ce contre-courant a trouvé un accès facile dans le socialisme humanitaire ; il a pénétré par là dans les syndicats ouvriers, dans quelques campagnes et même entamé le corps enseignant. Pourtant l'amour de la patrie est non seulement un sentiment généreux, mais il est une nécessité pour la cohésion morale de la nation et pour le respect des lois et de l'autorité, comme pour la défense des intérêts et du territoire de cette nation. C'est pourquoi on s'inquiète avec raison de voir contester le principe des devoirs envers la patrie et ébranler ce fondement de la vie sociale dans l'âme du peuple, et tout d'abord dans l'éducation de l'enfant. Si un maître venait à enseigner tel catéchisme socialiste qui, visant à faire de ses élèves des humanitaires, détruirait en eux les germes des vertus civiques et préparerait des égoïstes et des révoltés, ne ferait-il pas un acte condamnable et ne porterait-il pas atteinte à la liberté de croyance de l'enfant comme à l'intérêt national ? Grave problème.

Reste la famille. Or, ne s'est-il pas trouvé des écrivains et des orateurs pour soutenir que l'enfant au fond ne doit rien à ses parents puisqu'il ne leur a pas demandé à vivre et que ceux-ci l'ont engendré souvent sans le désirer ? Il y a des arguments et des avocats pour cette cause comme pour d'autres.

« Jadis l'homme d'État, dit M. Darlu ², a dû fermer l'oreille aux récriminations du parti catholique qui déniait à l'instituteur public le droit d'enseigner la morale. Il doit de même aujourd'hui écarter les invitations de l'esprit de secte qui s'est manifesté

2. *Revue pédagogique*, 15 mai 1905, p. 444.

3. M. Devinat, directeur de l'École normale primaire d'Auteuil, écrivait en 1903 dans *L'École nouvelle* : « Non seulement l'école laïque d'aujourd'hui n'est plus l'école du patriotisme intransigeant et chauvin qu'elle était il y a quinze ans, mais on peut dire que ce n'est plus l'éducation proprement patriotique qu'elle met au premier plan de ses préoccupations. Elle tend à devenir par-

au congrès d'Amiens et qui demande à l'instituteur de faire de la morale un moyen de propagande socialiste et antireligieuse. » Cette crise a été aiguë en 1905, à propos d'un livre qui traitait le patriotisme de préjugé, conseillait aux soldats la désertion au nom de l'union de tous les prolétaires et n'admettait comme légitime que la guerre sociale des classes³. Des socialistes et des pédagogues éminents n'ont pas osé le désavouer franchement ; il s'est trouvé des réunions d'instituteurs qui ont approuvé la doctrine. Dans le congrès des associations d'instituteurs dites les Amicales, qui s'est tenu à Lille au mois d'août 1905, la question a été agitée et l'assemblée, divisée d'opinion a adopté le vœu sonore et amphibologique de « guerre à la guerre », en réservant toutefois le cas de défense du pays contre une agression brutale. Le président, dans son discours de clôture, a appuyé sur ce dernier point en disant « qu'il importe de ne pas énerver des énergies qui doivent toujours être prêtes à l'action ».

L'intérêt national et le bon sens se sont révoltés. Dans le courant du mois d'août de nombreuses protestations se sont fait entendre d'hommes politiques et de groupes d'instituteurs.

Cependant la double crise du rôle de la religion dans la morale et des devoirs envers la patrie est loin d'être terminée. C'est surtout la seconde question qui émeut les hommes politiques ; elle a été portée à la tribune de la Chambre des députés où M. Deschanel a exprimé les sentiments de la majorité⁴ ; elle figurait en décembre 1905 dans les discours de l'Alliance républicaine démocratique⁵.

dessus tout, si je ne m'abuse, quoique un peu vaguement encore, l'école du progrès démocratique, de la solidarité sociale, de la fraternité républicaine. Des revues et des livres répandus dans les écoles enseignent l'horreur de la guerre : ce qui est bien tant que ce sentiment n'est pas poussé jusqu'au reniement des devoirs envers la patrie ». Nous n'avons pas à insister sur ce sujet ; nous signalons seulement le livre de M. Bocquillon, *la Crise du patriotisme à l'école*, et la revue, *l'École patriote* fondée en 1904. M. Hervé, dont les écrits avaient en partie amené les débats publics de 1905 sur la question, déclarait vers la fin de cette année dans un congrès de la fédération des ouvriers métallurgistes tenu à la Bourse du travail de Paris : « Tous les cultes, toutes les religions sont néfastes. Ils abrutissent et abrutissent. Sous ce rapport la religion du drapeau ne le cède en rien aux autres, [...] L'armée permanente n'est que le chien de garde du capital » (*Le Temps* du 12 septembre 1905).

Au mois d'octobre 1905, une affiche placardée à la bourse du travail de Paris portait l'invitation suivante aux soldats : « Quand on vous commandera de décharger vos fusils sur vos frères de misère [...] vous n'hésitez pas ; vous tirerez sur les soudards galonnés qui oseront vous donner de pareils ordres [...] » Cette affiche a donné lieu, au mois de décembre, à un procès en cour d'assises dans lequel nombre de témoins appartenant au parti socialiste ont approuvé ou n'ont pas osé désapprouver la doctrine des accusés antimilitaristes et qui a abouti à une vingtaine de condamnations. M. Hervé a fait une profession de foi : « La seule guerre qui puisse être profitable, c'est la guerre civile [...] Voilà la vraie guerre pour les prolétaires [...] Nous ferons donc la guerre civile pour mettre la main sur la richesse sociale qui est nôtre, car c'est nous qui la produisons [...] Vous ne voudrez pas au surplus abuser de quelques années de pouvoir dont vous avez encore à jouir, afin de ne pas créer au jour de la révolution des représailles ; car nous voulons qu'elle soit aussi peu sanglante que possible [...] »

4. « [...] Je demande que dans l'intérieur même de l'Université on enseigne non seulement aux enfants, mais aux maîtres, le patriotisme et tous les devoirs qu'il impose. Je demande qu'on dissipe cet amas de sophismes révoltants et hideux par lesquels on pervertit leur esprits [...] » (Chambre des députés, 16 décembre 1905). La chambre a voté l'affichage du discours.

5. Le président, M. Carnot disait : « Nous ne pouvons à aucun degré faire cause commune avec des Français qui se déclarent indifférents à la patrie comme à la République. »

Dans le Congrès de la libre pensée qui s'est tenu peu de jours après celui des Amicales au Trocadéro, un philosophe, M. Buisson, soutient au nom de la logique que l'État moderne ne doit pas agir et punir d'après un dogme religieux – opinion que, pour ma part, j'ai toujours professée et qu'il me paraît bon d'inspirer à tout administrateur – puis il pose la thèse d'une morale indépendante de l'idée d'un Dieu qui prendrait son point d'appui sur la raison seule et sur l'évolution sociale ; soit. Mais, après lui, un anarchiste, dont on n'a pas le droit de suspecter non plus la sincérité, veut que l'humanité soit affranchie non seulement des religions, mais des lois qui imposent plus obligatoirement encore leur tyrannie. Au commencement de cette même année, avait paru devant la cour d'assises un chef de bande qui professait l'anarchisme et mettait la doctrine en pratique à sa manière en usant du droit au vol comme d'un moyen de compenser par une meilleure répartition les inégalités de la fortune, voire du droit à l'assassinat quand les détenteurs de la richesse s'opposaient à l'acte de réparation.

Il serait absurde de dire que jamais la doctrine du vol pût être professée dans une école. Mais est-on sûr, si l'opinion publique ne réagit pas énergiquement et si l'administration devenait sceptique et indifférente à cet égard, que l'esprit de révolte contre les principes fondamentaux de l'ordre social ne trouverait pas quelque fissure pour y pénétrer ?

Quand certaine logique a gratté dans l'âme du peuple et enlevé toute croyance fondée sur le sentiment, il se découvre des profondeurs de vide moral qui effraient.

Les instituteurs sortent en majorité de la classe rurale ; leur instruction, quelques progrès qu'elle ait faits, reste naturellement primaire. Après avoir été longtemps subalternisés au clergé, ils se dressent maintenant, dans nombre de communes, en antagonistes contre lui. On leur répète un mot qui est juste, mais qui peut griser, à savoir qu'ils préparent des citoyens.

Il y en a qui exercent dans leur village une influence électorale à côté du maire, parfois en rivalité avec lui ; ils peuvent même y être encouragés par des personnes investies d'une autorité légale. Dans ces conditions, il est difficile que les plus ardents ne se laissent pas parfois entraîner à des excès de zèle ou à des déviations de doctrine. Ils ont, dans tous les temps, particulièrement dans un État démocratique, une mission belle et nécessaire à remplir ; il appartient à l'administration centrale de leur apprendre comment la remplir et de leur prescrire la réserve et le bon sens quand ils parlent en instituteurs, sans gêner leur liberté quand ils agissent en citoyens.

Nous n'avons pas à parler de l'enseignement secondaire ; il ne rentre pas dans notre sujet, comme rentre l'enseignement primaire qui donne à toutes les intelligences, celle du futur ouvrier ou industriel comme celle de tous les futurs citoyens leur façon première.

Jules PAYOT (1859-1940),
recteur honoraire de l'académie d'Aix-Marseille

Critique des méthodes d'enseignement

(*La Faillite de l'enseignement*, F. Alcan, 1937, extrait, p. 22-227.)

Auteur d'articles théoriques dans la Revue Philosophique dès 1891, Jules Payot représente le type même de l'intellectuel engagé dans la défense pratique de la politique républicaine d'instruction et d'éducation. Ainsi, dédicace-t-il, de façon très symbolique, un exemplaire de son ouvrage phare L'Éducation de la volonté (1893), diffusé à 60 000 exemplaires en 1937 : « À monsieur Renouvier, hommage d'un soldat dans le rang à un vétéran ayant commandé en chef devant l'ennemi. » Pour autant, il manifeste au soir de sa vie une critique acérée du système qu'il a largement contribué, comme recteur ou directeur d'un journal pour instituteurs, Le volume, à construire. Celestin Freinet, alors mis au ban de l'Éducation nationale, saura reconnaître dans ce dernier texte, La Faillite de l'enseignement, certaines de ses idées contre la scolastique officielle.

Les nations jeunes s'outillent avec ardeur : il n'est pas difficile de prévoir qu'un moment prochain arrivera, où, pour se protéger contre une concurrence industrielle meurtrière, chaque nation devra se défendre par des droits prohibitifs.

Par conséquent, il est clair que dans l'avenir l'industrie et le commerce français dépendront des capacités d'achat des producteurs agricoles. Il faut que, sous peine de misère croissante, la France devienne une grande nation agricole.

Or, les Écoles normales, qui forment les instituteurs ruraux, sont-elles adaptées à leur destination essentielle ?

Non seulement elles ne le sont pas, mais, comme l'école élémentaire qui en est le prolongement, elles sont une des causes de la désertion de nos campagnes.

Ceux qui ont organisé l'enseignement primaire et élaboré ses programmes étaient des « intellectuels », des « bourgeois » étrangers au monde des producteurs, étrangers aussi au travail manuel qui est le lot des cinq sixièmes de la nation. Citadins, ils ignoraient tout de l'agriculture. Aucun d'eux n'a eu « l'esprit de la chose ». J'ai connu Buisson : il était généreux de cœur, mais c'était un esprit faux.

Gréard, qui était un magnat dans l'Université, déclarait qu'il fallait enseigner aux primaires « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Un jour que je lui demandais de préciser sa pensée, il eut un geste vague : « une teinture de choses essentielles », me dit-il, c'est-à-dire une espèce d'enseignement secondaire au rabais, comme je le compris par la suite. Aucun de ces messieurs n'avait le moindre soupçon qu'un paysan observateur, qui avait réfléchi sur son métier, pouvait avoir une culture scientifique

autrement solide que celle d'un médiocre bachelier, et j'ajoute : une culture philosophique et morale pleine de dignité et de bon sens.

D'autre part, les organisateurs du primaire étaient des « étatistes », héritiers directs de Richelieu, partisans d'une centralisation à outrance. De plus, la plupart étaient huguenots. Ils éprouvaient, au fond d'eux-mêmes, une sourde et d'ailleurs légitime rancune contre les odieuses persécutions dont avaient été victimes leurs ancêtres. Aussi étaient-ils inclinés naturellement à refuser de rendre justice à ce que le Moyen Âge a produit de beau et de grand. Ils ont ainsi rompu avec la profonde tradition des siècles. Ils n'ont ni compris, ni aimé cet admirable mouvement français des cités du Moyen Âge, du XII^e au XVI^e et de fédéralisme et d'entraide auquel nous devons les splendides cathédrales et une belle floraison scientifique. Ce mouvement qui avait été si cruellement réprimé par toutes les puissances d'alors, il fallait le ranimer, l'amplifier. Mais, étatistes impénitents, ils ne se sont pas rendu compte que leurs conceptions étaient en recul sur cette époque de véritable liberté. Ils ont cru que l'école conçue par eux fabriquerait en immenses séries des électeurs radicaux. Inféodés à un parti, ils n'ont pas compris que la tâche essentielle que doit se fixer une éducation c'est de lutter contre la légèreté d'esprit, contre l'orgueil, contre la paresse, contre les dogmatismes, quels qu'ils soient. L'œuvre capitale, mais difficile, consiste à s'efforcer de faire des esprits libres, capables de ne recevoir « aucune chose pour vraie qu'ils ne la connussent évidemment être telle » et scrupuleux en fait de preuves. Ils se sont lourdement trompés puisque la plupart des Écoles normales ont formé des communistes dont le rêve aboutirait, s'il se réalisait, à un despotisme effroyable comme celui que fait peser sur la Russie une bureaucratie toute puissante. Peu formés à la critique sincère de leurs croyances, trop d'instituteurs sont devenus la proie des journaux violents qui ne se soucient nullement du doute provisoire de Descartes, de Claude Bernard, de Pasteur.

L'organisation matérielle des Écoles normales a été étriquée, sans vues larges. On en a créé deux par département : une de filles, une de garçons. Cent soixante-douze écoles éparpillées sur tout le territoire nécessitent un très nombreux personnel enseignant. Or, le recrutement d'un nombre considérable de professeurs laisse nécessairement la porte ouverte à beaucoup d'esprits de second ordre. En outre beaucoup de ces écoles sont placées dans de petites villes où les intelligences somnolent parce que rien ne les stimule. Il fallait créer pour chaque sexe de grandes écoles régionales, appuyées aux universités, principalement aux facultés de sciences, qui eussent donné aux élèves maîtres le goût des sévères méthodes scientifiques. Pour les instituteurs ruraux, on aurait adjoint aux Facultés des Sciences, de puissants Offices agricoles intelligemment adaptés aux cultures principales de la région. Ces Offices qui seraient devenus des centres d'informations et de renseignements pour les agriculteurs, eussent mis les instituteurs ruraux à même de devenir des conseillers avertis pour nos paysans. Aucun instituteur rural n'eût dû être nommé sans avoir fait un stage de six mois dans une exploitation rurale de la région, sous la surveillance de l'Office agricole.

Enfin, dans ces Écoles normales placées dans des conditions qu'on peut appeler désastreuses, la formation des élèves est rendue impossible par des programmes encyclopédiques. Le directeur d'une importante École normale écrivait : « Les élèves

maîtres répondent moins bien que des enfants de onze ans qui, eux, du moins, ont une sensibilité neuve, une imagination fraîche et moins de sot amour-propre et qui sont adroits et sensés – or on a détruit chez nos normaliens ces qualités natives. » Un autre directeur écrit : « Ils sont hypnotisés par le brevet supérieur et ils ont jusqu'à huit leçons par jour sur des matières différentes. » Un autre écrit : « Ils nous arrivent chauffés pour l'examen. Leur savoir est purement livresque : ils n'ont plus aucune spontanéité : interrogés sur des choses de bon sens, ils fouillent dans leur mémoire. » Une directrice, dans une étude faite sur sa meilleure élève, dit : « Excellente élève, ardente. Elle arrive difficilement à faire ses devoirs, à étudier ses leçons. Elle ne peut jamais s'arrêter sur un point qui l'intéresse, ni y revenir. Elle ne peut pas lire. » Quelle intelligence résisterait à ces travaux forcés, à cette course éperdue qui effleure tout en courant ? Aussi, une directrice écrit : « Je veux espérer que l'exercice de la profession et l'apprentissage de la vie feront éclore les éléments de développement personnel que je n'ai pu encore apercevoir. » N'est-ce pas désolant que ces enfants, qui sont pleins du désir de s'instruire, soient soumis à une pareille déformation ?

C'est ici, comme partout, le même système absurde. On dirait que les confectionneurs de programmes raisonnent ainsi : « Voilà des élèves qui, sortis de l'école, n'ouvriront plus jamais un livre pour une lecture désintéressée : aussi, du temps que nous les tenons nous allons les bourrer, les gorger. » En effet, par cette méthode de gavage, bonne à engraisser les animaux, on arrive à dégoûter les jeunes gens de ce qu'ils croient être le travail intellectuel et qui n'en est qu'une monstrueuse contrefaçon. Aussi, après l'examen du brevet supérieur, plusieurs directeurs me signalaient « une complète indifférence, beaucoup d'apathie ».

Il fallait leur enseigner à travailler, leur persuader que le véritable travail se fait de dix-huit à trente ans, à partir du moment où l'on entre en contact avec les réalités, les difficultés de la vie. L'École normale ne peut avoir d'autre rôle que d'initier les futurs instituteurs aux saines méthodes de travail personnel et de leur donner le goût de ce travail, le seul fructueux.

Mais, avec les programmes encyclopédiques, on décourage les meilleurs. Il en est ainsi jusqu'aux Écoles normales supérieures. Une élève de Fontenay m'écrivait : « Il faut une grande force de caractère pour travailler sérieusement ici : il est impossible de revenir sur une leçon faite. » J'ai des confessions aussi douloureuses d'élèves de Saint-Cloud. Aussi, ces écoles qui eussent dû être des pépinières de véritables maîtres, n'ont-elles pas produit un seul éducateur comparable de loin à Itard, à Seguin, à Montessori.

C'est que l'enseignement est partout despotique. Sans tenir compte ni des aptitudes, ni du rythme de l'assimilation, qui diffèrent avec chaque élève, il impose le même programme surchargé que l'on parcourt à une vitesse étourdissante. Par exemple, en histoire, jamais on ne les met en présence des documents : ils ne peuvent soupçonner la difficulté de discerner la vérité. Aussi, ne sauront-ils, dans leur village, utiliser les archives de la mairie ou d'un notariat ou d'une justice de paix pour faire l'histoire des ancêtres de leurs petits élèves.

En sciences sévit une érudition purement verbale. À propos du rein ils énumèrent les pyramides de Malpighi, les colonnes Bertein, les corpuscules, les glomérules, l'anse de Henle, le canal de Bellini, etc., choses utiles à savoir pour un chirurgien, mais comme ils n'ont pas eu le loisir de disséquer un rein et d'en longuement examiner les éléments au microscope, ces notions dont ils n'auraient que faire, même si elles correspondaient pour eux à des réalités, ne sont pour eux que des mots.

Partout c'est le même mépris de la vie, de la réalité. J'écoutais un jour une leçon savante sur les vents alizés pendant que le mistral faisait rage : un seul élève avait observé qu'il souffle du nord-ouest et personne n'en connaissait la cause. Dans une conférence destinée aux paysans, il était question de l'acide adéhyde pyromucique ! Mais dans cette même classe personne ne put me dire clairement pourquoi, si après avoir chauffé un bidon d'essence vide, on revisse le bouchon, ce bidon s'aplatit si on verse sur lui de l'eau froide. Un seul élève put à peu près expliquer le principe de la lampe des mineurs. Les réponses sur les causes de la rosée, sur son abondance très inégale sur les différents corps exposés à l'air libre (végétaux, surfaces métalliques, rugueuses ou polies) prouvent que chez la plupart, il n'y a aucun lien entre les choses apprises dans le livre et les réalités qu'ils voient tous les jours.

Comment en serait-il autrement ? Les Écoles normales se recrutent dans les écoles primaires supérieures où, durant trois années, les élèves subissent un gavage abstrait, sans jamais une référence à la vie pratique. Sur deux cent vingt-cinq candidats d'une École primaire supérieure importante, quinze seulement ont pu dire pourquoi l'eau se maintient fraîche dans une carafe poreuse (alcarazas). Quatre seulement avaient remarqué que le frottement dégage de la chaleur. Les dimensions d'une allumette variaient entre cinq millimètres et quinze centimètres !

C'est contre ce mépris de la réalité que notre éducation doit lutter. Toutes les conquêtes de la civilisation sont dues à l'observation patiente des réalités, mais la grande majorité de ceux qui tiennent une plume et qui dirigent l'opinion, écrivains et journalistes, ont eu l'intelligence faussée par l'irréalité de leur formation. Dès le lycée l'éloge va aux « imaginations brillantes » et j'ai vu donner la note quinze sur vingt à des compositions françaises auxquelles j'eusse donné zéro à cause de l'incohérence de la pensée et de l'absurdité des affirmations.

Il n'y a qu'à considérer le succès auprès de beaucoup de jeunes instituteurs des absurdités de la presse extrémiste pour se rendre compte que leur esprit n'a pas été habitué aux lentes méthodes de l'observation des réalités, c'est-à-dire au doute provisoire du savant. En général, ils ne sont pas satisfaits de leur situation parce qu'ils sont hypnotisés par le luxe de ceux qui ne produisent rien. Ils ne savent pas que le travail, pourvu qu'il ne soit pas poussé à l'excès, est un très grand luxe, car sans lui, il n'y a ni santé du corps, ni santé de l'esprit.

Avec Ibsen je pense que la profession de l'instituteur de village, qui cultive son jardin et vit sagement réunit les plus sûres conditions du bonheur. Personne ne peut avoir une influence sociale plus profonde. Comme secrétaire de mairie, il peut avoir un rôle conciliateur et il peut être pour tous un conseiller respecté à la condition de ne

pas avilir sa dignité « en faisant de la politique ». Homme de parti, partie d'homme, ou plutôt, homme mort pour la vérité.

L'important pour l'instituteur c'est son enseignement qui doit plonger dans ce qui est la réalité ambiante pour l'enfant.

M^{me} Montessori, qui a complètement rénové l'éducation de la première enfance, dit que la plupart des enfants des villes, qui se trouvent dans des conditions qui les empêchent de construire leur perception du monde réel, sont atteints nerveusement. Ce danger n'existe pas à la campagne où les enfants se développent normalement. Mais il ne faut pas que par un enseignement abstrait et hors des conditions de la vie pratique, on arrête leur évolution.

Aussi y a-t-il urgence à largement débroussailler l'enseignement, car la faillite de l'enseignement primaire est inquiétante.

**Marcel MARTINET (1887-1944),
écrivain**

L'éducation intégrale, utopie ou criminelle imposture ?

(In *Culture prolétarienne*, Librairie du Travail, 1935.)

Pacifiste révolutionnaire pendant la Grande Guerre, proche de Romain Rolland, M. Martinet, ancien élève de l'École normale supérieure (Ulm), reprend l'idée d'une éducation totale – physique, intellectuelle, morale –, « intégrale » selon la dénomination des positivistes, pour en montrer les limites dans le cadre d'un État « bourgeois ». Ce faisant, il s'inscrit explicitement dans la lignée du syndicaliste révolutionnaire Albert Thierry, « l'homme en proie aux enfants » dans l'exercice de son professorat de l'enseignement primaire supérieur. Dénonçant le réformisme et la politique des radicaux, Martinet voit par exemple dans les Universités Populaires et leurs conférences, nées avec le siècle et les tourments de l'affaire Dreyfus, des « écoles d'embourgeoisement, de découragement et de désespoir, des cautères sur une jambe de bois ».

Que trouve [le peuple] dans l'enseignement actuel ? Du vide, et une impuissance fatale à remplir ce vide.

L'école, du peuple, ne forme pas des hommes, c'est trop clair. Mais elle n'enseigne pas non plus à travailler. Elle ne se pose pas, elle ne peut pas se poser la question qui seule permet un effort raisonnable et continuellement contrôlé, la question : pourquoi ? Elle ne peut pas, parce qu'elle ne trouverait aucune réponse. Elle n'est pas, elle continue, elle dure, condamnée à ne jamais s'interroger sur le but à poursuivre.

Quand pourtant elle s'interroge, quand certains philanthropes ne peuvent se résigner à la honte d'une telle inégalité entre l'enfance ouvrière et l'enfance bourgeoise, et à l'abandon irréflecti où toutes deux sont tenues, ils répondent *éducation intégrale*.

Immédiatement, à toute occasion, Thierry à son tour leur répond. Il leur oppose la réponse des faits, la réponse du bon sens élémentaire, celle que chacun trouverait facilement en soi si le bon sens et le raisonnement direct n'étaient en matière sociale égarés et pervertis par les faux-semblants et les mirages de l'apparence démocratique :

L'éducation intégrale est dans l'état bourgeois impossible ou criminelle.

Utopie : car l'idée qu'elle suppose, l'application qui en serait tentée, dynamitent toutes les fondations, ruinent toute l'armature de la réalité sociale en régime capitaliste.

Mensonge criminel : car les approximations – des contrefaçons – qui en sont réalisées vont fatalement et de plus en plus iront à l'encontre du but que l'on prétend pour-

suivre. Au lieu d'émanciper, d'humaniser l'homme, elles l'asservissent et l'abrutissent davantage : elles font de l'enfant ouvrier un traître à sa classe et une machine.

« L'enseignement secondaire n'est ouvert aux fils des travailleurs que par une porte étroite, et il les mène aussi directement que possible à renier le travail. » La porte étroite, c'est la *bourse*, thème à discours ministériels, attendrissante munificence de la république (que les régimes non républicains dispensent tout autant).

La situation créée par la guerre a singulièrement renforcé la critique d'Albert Thierry. Le nombre des candidats aux bourses diminue. C'est que la gratuité de l'instruction n'est rien sans l'entretien. L'entretien, jusqu'à vingt ans, vingt-cinq ans et plus, pour un budget d'ouvriers ! Et l'entretien, c'est trop peu dire. Il ne suffit pas que l'enfant ne coûte rien, il faut qu'il gagne. Dans la civilisation capitaliste, il faut que l'enfant ouvrier, à treize ans, commence à « se suffire » et contribue à avilir le salaire des adultes.

Quelques parents peuvent cependant tenter l'énorme sacrifice. Pour quel résultat ?

Le risque est gros que ces enfants si coûteux, mais quand même désavantagés encore par rapport aux enfants des riches qui peuvent attendre, deviennent des ratés, des déchets sociaux, ni ouvriers, ni intellectuels, faux bourgeois ou mauvais révolutionnaires. Risque aujourd'hui d'autant plus grave que la civilisation est plus abaissée et que les carrières intellectuelles sont donc, et à juste titre, plus dépréciées, car dans leur moyenne elles *paient* de moins en moins, alors que la subsistance matérielle coûte de plus en plus cher, recouvre de son souci tout le reste de l'existence, y réduit de plus en plus la part d'une vie véritablement humaine.

Risque normal, ajouterait Thierry, car le lycée est l'école professionnelle des riches. Il s'agit pour l'enfant ouvrier de *parvenir*, de se rendre économiquement l'égal des enfants des riches parmi lesquels le voici vivre, et il est plus difficile de commencer une fortune que de la continuer.

Il s'agit de parvenir. C'est-à-dire de se déclasser. De ce terme de déclassé, étiquette lugubre des déchets de la bourgeoisie, la classe ouvrière peut fièrement retourner le sens, l'appliquer à ceux de ses fils qui l'ont quittée pour passer au camp du profit. Combien sont-ils, les enfants perdus qui, selon la grande expression de Thierry, *refusent de parvenir* ou qui, parvenus et socialement situés dans les rangs de la bourgeoisie, refusent de se déclasser moralement et demeurent fidèles aux intérêts, à la volonté de puissance, au sang de la classe ouvrière ? On peut chercher parmi les directeurs d'exploitations commerciales, agricoles, industrielles, ou parmi ces autres contremaîtres ou fondés de pouvoir de la bourgeoisie, que sont les professeurs, avocats, médecins, « sortis » du peuple – et le mot est juste, ils en sont sortis...

Normalement ces hommes sortis de lui ne peuvent plus sentir, ne peuvent plus penser avec lui. Normalement – avec plus d'âpreté souvent, ces nouveaux participants, que les habitués de profit – ils sentiront, penseront, agiront contre lui. Au moins sont-ils, eux ces privilégiés, devenus des hommes ? Pas même, car le métier les tient, les empêche de s'élever réellement à cette culture générale que vantent avec tant d'orgueil les maîtres de la société.

Et la classe ouvrière saluerait comme un bienfait la saignée dérisoire par où s'écoulent et se corrompent ses meilleures forces ! Les bourses, illusoire le plus souvent, sont la fabrique, mal agencée mais dangereuse, des plus dangereux « jaunes ».

Les théoriciens bourgeois intelligents et qui ne prétendent pas à l'idéalisme, ne s'y sont pas trompés. Leurs critiques contre les écoles professionnelles et techniques existantes ont pu se mêler avec les nôtres. Ils veulent, réalistes eux aussi, que ces écoles deviennent ce qu'elles ne sont pas, réellement techniques et professionnelles. Mais ici une distinction capitale, que Thierry marque puissamment, en maintes formules aiguës, brillantes, pathétiques, comme ce grand écrivain en trouvait dans sa grande âme. Tandis que nous voudrions rendre ces écoles à leur double destination : pour le travail et pour le peuple, – le rajustement que veulent ces porte-parole des maîtres, c'est : pour le travail et contre le peuple. Entre eux et nous l'idée de production est commune. Mais ils n'ont besoin que de bons producteurs enfermés dans leur condition prolétarienne, les cadres restant fournis par les jeunes gens de la haute bourgeoisie formés aux grandes écoles théoriques, Polytechnique, Normale, École des Mines, Écoles des Hautes études commerciales, administratives, etc. Le prolétariat – sans parler de l'utopie de telles distinctions dans le travail, utopie où Thierry, relisant Proudhon, dénonce avec force l'une des contradictions mortelles du capitalisme –, le prolétariat peut-il vouloir sa propre condamnation, la résignation à son destin ?