Émile DURKHEIM (1902-1903)

L'éducation morale

(Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903)

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi
Courriel: jmt_sociologue@videotron.ca
Site web: http://pages.infinit.net/sociojmt

Dans le cadre de: "Les classiques des sciences sociales"
Une bibliothèque numérique fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi
Site web: http://classiques.uqac.ca/

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi
Site web: http://bibliotheque.uqac.ca/

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf., .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi
revue et corrigée avec ajout des mots grecs manquants par
Bertrand Gibier, bénévole, professeur de philosophie
au Lycée de Montreuil-sur-Mer (dans le Pas-de-Calais),
bertrand.gibier@ac-lille.fr ,

Émile Durkheim (1902-1903)

L'éducation morale

(Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903.)

Une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim, L'éducation morale. Paris : Librairie Félix Alcan, 1934.

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman 12 points.
Pour les notes de bas de page : Times New Roman 10 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format
LETTRE (US letter), 8.5'' x 11'')

Édition complétée le 23 mai 2002 par Jean-Marie Tremblay à Chicoutimi, Québec, revue, corrigée avec ajout des mots grecs manquants par Bertrand Gibier le 28 juin 2008.

Table des matières

Avertissement de Paul Fauconnet, 1925

Introduction : 1re leçon. La Morale laïque

Première partie : Les éléments de la moralité

2e leçon. Le premier élément de la moralité : l'esprit de discipline
3e leçon. L'esprit de discipline (suite)
4e leçon. L'esprit de discipline (fin). - Le second élément de la moralité : l'attachement aux groupes sociaux
5e leçon. Le second élément de la moralité (suite)
6e leçon. Le second élément de la moralité (fin). Rapports et unité des deux éléments
7e leçon. Conclusions sur les deux premiers éléments de la moralité. - Le troisième élément: l'autonomie de la volonté.
8e leçon. Le troisième élément de la moralité (fin)

Deuxième partie : Comment constituer chez l’enfant les éléments de la moralité

I. - L'esprit de discipline

9e leçon. La discipline et la psychologie de l'enfant
10e leçon. La discipline scolaire
11e leçon. La pénalité scolaire
12e leçon. La pénalité scolaire (suite)
13e leçon. La pénalité scolaire (fin). Les récompenses

II. - L'attachement aux groupes sociaux

14e leçon. L'altruisme de l'enfant
15e leçon. Influence du milieu scolaire

I. - Influence générale du milieu scolaire

16e leçon. Le milieu scolaire (fin). - L'enseignement des sciences

II. - Influence générale de l'enseignement

17e leçon. L'enseignement des sciences (fin)
18e leçon. La culture esthétique. - L'enseignement historique

Avertissement

Retour à la table des matières

Ce cours sur *L'éducation morale* est le premier cours sur la Science de l'Éducation que Durkheim ait fait à la Sorbonne, en 1902-1903. Il l'avait, dès longtemps, ébauché dans son enseignement à Bordeaux. Il l'a répété ultérieurement, par exemple en 1906-1907, sans modifier la rédaction. Le cours comprenait vingt leçons. Nous n'en donnons ici que dix-huit. Les deux premières sont des leçons de méthodologie pédagogique. La première est la leçon d'ouverture, publiée, en janvier 1903, dans la *Revue de métaphysique et de morale,* et reproduite dans le petit volume : Éducation *et sociologie,* publié par nous en 1922.

Durkheim rédigeait ses leçons *in extenso.* On trouvera ici la reproduction textuelle de son manuscrit. Nos corrections sont de pure forme ou insignifiantes. Nous avons cru inutile de les signaler. En aucun cas, elles n'intéressent la pensée.

Le lecteur est prié d'accepter de bonne grâce un défaut inévitable de ce livre. Presque toujours, le début d'une leçon chevauche sur les dernières pages de la leçon antérieure : soit que Durkheim résume pour mieux relier, soit qu'il écrive une seconde fois un développement qu'il n'a pas eu le temps de faire oralement la semaine précé-

dente. Pour corriger ce défaut, il nous aurait fallu procéder à des remaniements étendus, inévitablement arbitraires. Nous avons pensé que des scrupules purement littéraires ne devaient pas prévaloir sur le respect dû au texte original. Souvent, d'ailleurs, les deux rédactions successives diffèrent par des détails intéressants.

La première partie du cours est ce que Durkheim a laissé de plus complet sur ce qu'on appelle la « morale théorique » : théorie du devoir, du bien, de l'autonomie. Une partie de ces leçons a passé dans la communication, sur « La détermination du fait moral », insérée dans le *Bulletin de la Société française de Philosophie* de 1906, et réimprimée dans le volume intitulé : Philosophie *et* sociologie (1924). Les mêmes questions auraient été reprises dans les Prolégomènes de *La morale,* auxquels Durkheim travaillait dans les derniers mois de sa vie, et dont M. Mauss a donné un fragment dans la *Revue philosophique* de 1920, t. 89, p. 79. Il n'est pas douteux que, sur certains points, la pensée de Durkheim avait progressé, de 1902 à 1917.

La deuxième partie du cours, symétrique à la première, devrait comprendre trois sections : une sur l'esprit de discipline, la seconde sur l'esprit d'abnégation, la troisième sur l'autonomie de la volonté, étudiée cette fois d'un point de vue proprement pédagogique. La dernière de ces trois sections manque ici. C'est que l'éducation de l'autonomie est l'affaire de *L'enseignement de la morale à l'école primaire,* sujet auquel Durkheim a consacré plusieurs fois, notamment en 1907-1908, un cours annuel tout entier. Le manuscrit de ce cours n'est pas établi dans des conditions qui en permettent la publication.

On remarquera que les leçons ne correspondent pas exactement à des chapitres, et que c'est souvent dans le courant d'une leçon que se fait le passage d'un sujet au suivant. Nous donnons, dans une table des matières, le plan de l'ouvrage.

Paul Fauconnet, 1925.

Première leçon

Introduction

La morale laïque

Retour à la table des matières

Parce que c'est en pédagogue que nous allons parler de l'éducation morale, il nous a paru nécessaire de bien déterminer ce qu'il fallait entendre par pédagogie. J'ai donc montré tout d'abord qu'elle n'était pas une science. Ce n'est pas qu'une science de l'éducation ne soit possible, mais la pédagogie n'est pas cette science. Cette distinction est nécessaire, afin que l'on ne juge pas des théories pédagogiques d'après les principes qui ne conviennent qu'aux recherches proprement scientifiques. La science est tenue de chercher avec le plus de prudence possible ; elle n'est pas tenue d'aboutir dans un temps donné. La pédagogie n'a pas le droit d'être patiente au même degré ; car elle répond à des nécessités vitales qui ne peuvent attendre. Quand un changement dans le milieu réclame de nous un acte approprié, l'acte ne peut être ajourné. Tout ce que peut et doit faire le pédagogue, c'est de réunir, le plus consciencieu-

sement qu'il est possible, toutes les données que la science met à sa disposition, à chaque moment du temps, pour guider l'action ; et on ne peut rien lui demander de plus.

Mais, si la pédagogie n'est pas une science, elle n'est pas non plus un art. L'art, en effet, est fait d'habitudes, de pratiques, d'habileté organisée. L'art de l'éducation, ce n'est pas la pédagogie, c'est le savoir-faire -de l'éducateur, l'expérience pratique du maître.

Et il y a là deux choses si nettement différentes, qu'on peut être assez bon maître, tout en étant peu propre aux spéculations pédagogiques. Inversement, le pédagogue peut manquer de toute habileté pratique. Nous n'aurions volontiers confié une classe ni à Montaigne ni à Rousseau, et les échecs répétés de Pestalozzi prouvent qu'il ne possédait qu'incomplètement l'art de l'éducation. La pédagogie est donc quelque chose d'intermédiaire entre l'art et la science. Elle n'est pas l'art, car elle n'est pas un système de pratiques organisées, mais d'idées relatives à ces pratiques. Elle est un ensemble de théories. Par là, elle se rapproche de la science. Seulement, tandis que les théories scientifiques ont pour but unique d'exprimer le réel, les théories pédagogiques ont pour objet immédiat de guider la conduite. Si elles ne sont pas l'action elle-même, elles y préparent et en sont toutes proches. C'est dans l'action qu'est leur raison d'être. C'est cette nature mixte que j'essayais d'exprimer, en disant qu'elle est une théorie pratique. Par là se trouve déterminée la nature des services qu'on en peut attendre. Elle n'est pas la pratique, et, par conséquent, elle n'en peut dispenser. Mais elle peut l'éclairer. Elle est donc utile dans la mesure où la réflexion est utile à l'expérience professionnelle.

Si elle excède les limites de son domaine légitime, si elle entend se substituer à l'expérience, édicter des recettes toutes faites que le praticien n'aura qu'à appliquer mécaniquement, elle dégénère en constructions arbitraires. Mais, d'un autre côté, si l'expérience se passe de toute réflexion pédagogique, elle dégénère à son tour en routine aveugle, ou bien elle se met à la remorque d'une réflexion mal informée et sans méthode. Car la pédagogie, en définitive, n'est pas autre chose que la réflexion la plus méthodique et la mieux documentée possible, mise au service de la pratique de l'enseignement.

Cette question préjudicielle vidée, nous pouvons en venir au sujet qui doit nous occuper cette année, c'est-à-dire au problème de l'éducation morale. Pour pouvoir le traiter avec méthode, il convient, je crois, de déterminer les termes dans lesquels il se pose aujourd'hui. Car il se présente à nous dans des conditions particulières. C'est, en effet, dans cette partie de notre système pédagogique traditionnel que la crise dont je parlais dans la dernière leçon atteint son maximum d'acuité. Il importe d'on bien comprendre les raisons.

Si j'ai pris pour sujet de cours le problème de l'éducation morale, ce n'est pas seulement en raison de l'importance primaire que lui ont toujours reconnue les péda-

gogues, mais c'est qu'il se pose aujourd'hui dans des conditions de particulière urgence. En effet, c'est dans cette partie de notre système pédagogique traditionnel que la crise, dont je parlais dans notre dernière leçon, atteint son maximum d'acuité. C'est là que l'ébranlement est peut-être le plus profond, en même temps qu'il est le plus grave ; car tout ce qui peut avoir pour effet de diminuer l'efficacité de l'éducation morale, tout ce qui risque d'en rendre l'action plus incertaine, menace la moralité publique à sa source même. Il n'est donc pas de question qui s'impose d'une manière plus pressante à l'attention du pédagogue.

Ce qui a, non pas créé, mais rendu manifeste cette situation, qui, en réalité, était depuis longtemps latente et même plus qu'à demi réalisée, c'est la grande révolution pédagogique que notre pays poursuit depuis une vingtaine d'années. Nous avons décidé de donner à nos enfants, dans nos écoles, une éducation morale qui fût purement laïque : par là, il faut entendre une éducation qui s'interdise tout emprunt aux principes sur lesquels reposent les religions révélées, qui s'appuie exclusivement sur des idées, des sentiments et des pratiques justiciables de la seule raison, en un mot une éducation purement rationaliste. Or, une nouveauté aussi importante ne pouvait pas se produire sans troubler des idées reçues, sans déconcerter des habitudes acquises, sans nécessiter des réarrangements dans l'ensemble de nos procédés éducatifs, sans poser par suite des problèmes nouveaux, dont il importe de prendre conscience. Je sais que je touche ici à des questions qui ont le triste privilège de soulever des passions contradictoires. Mais il est impossible que nous n'abordions pas ces questions résolument. Parler de l'éducation morale, sans préciser dans quelles conditions il s'agit de la donner, ce serait se condamner par avance à ne pas sortir des généralités vagues et sans portée. Nous n'avons pas à chercher ici ce que doit être l'éducation morale pour l'homme en général, mais pour les hommes de notre temps et de notre pays. Or, c'est dans nos écoles publiques que se forment la majorité de nos enfants, ce sont elles qui sont et qui doivent être les gardiennes par excellence de notre type national; quoi qu'on fasse, elles sont comme le rouage régulateur de l'éducation générale ; c'est donc d'elles surtout que nous avons à nous occuper ici, et, par conséquent, de l'éducation morale telle qu'elle y est et doit y être entendue et pratiquée. J'ai, d'ailleurs, l'assurance que, quand on apporte à l'examen de ces questions un peu d'esprit scientifique, il est facile de les traiter saris éveiller aucune passion, sans froisser aucune susceptibilité légitime.

Tout d'abord, qu'une éducation morale entièrement rationnelle soit possible, c'est ce qui est impliqué dans le postulat même qui est à la base de la science ; je veux dire le postulat rationaliste, lequel peut s'énoncer ainsi : il n'y a rien dans le réel que l'on soit fondé à considérer comme radicalement réfractaire à la raison humaine. En appelant ce principe un postulat, je me sers, à vrai dire, d'une expression fort impropre. Il avait bien ce caractère, quand l'esprit entreprit pour la première fois de se soumettre la réalité, si du moins on peut dire que cette première conquête du monde par l'esprit ait eu un premier commencement. Quand la science commença à se constituer, elle dut nécessairement postuler qu'elle était possible, c'est-à-dire que les choses pouvaient s'exprimer en un langage scientifique, ou autrement dit rationnel, car les deux

termes sont synonymes. Mais ce qui n'était alors qu'une anticipation de l'esprit, une conjecture provisoire, s'est trouvé progressivement démontré par tous les résultats de la science. Elle a prouvé que les faits pouvaient être reliés les uns aux autres suivant des rapports rationnels, en découvrant ces rapports. Sans doute, il en est beaucoup, ce n'est pas assez dire, il en est une infinité qui restent ignorés ; rien même ne nous assure qu'ils puissent jamais être tous découverts, qu'un moment puisse jamais venir où la science sera achevée et exprimera d'une manière adéquate la totalité des choses. Tout incline plutôt à croire que le progrès scientifique ne sera jamais clos. Mais le principe rationaliste n'implique pas que la science puisse, en fait, épuiser le réel ; il nie seulement que l'on ait le droit de regarder aucune partie de la réalité, aucune catégorie de faits comme invinciblement irréductible à la pensée scientifique, c'est-à-dire comme irrationnelle dans son essence. Le rationalisme ne suppose nullement que la science puisse jamais s'étendre jusqu'aux limites dernières du donné ; mais qu'il n'y a pas, dans le donné, de limites que la science ne puisse jamais franchir. Or, on peut dire qu'ainsi entendu, ce principe est prouvé par l'histoire même de la science. La manière dont elle a progressé démontre qu'il est impossible de marquer un point au-delà duquel l'explication scientifique deviendrait impossible. Toutes les bornes dans lesquelles on a essayé de la contenir, elle s'est fait un jeu de les franchir. Toutes les fois où l'on a cru qu'elle était parvenue à la région extrême où elle pût avoir accès, on l'a vue, au bout d'un temps plus ou moins long, reprendre sa marche en avant et pénétrer dans des régions qu'on lui croyait interdites. Une fois que la physique et la chimie furent constituées, il semblait que la science dût s'arrêter là. Le monde de la vie paraissait dépendre de principes mystérieux qui échappaient aux prises de la pensée scientifique. Et cependant, les sciences biologiques finirent par se constituer à leur tour. Puis ce fut la psychologie qui, en se fondant, vint démontrer la rationalité des phénomènes mentaux. Rien donc n'autorise à supposer qu'il en soit autrement des phénomènes moraux. Une telle exception, qui serait unique, est contraire à toutes les inférences. Il n'y a pas de raison pour que cette dernière barrière, qu'on essaie encore d'opposer aux progrès de la raison, soit plus insurmontable que les autres. En fait, une science s'est fondée, qui en est encore à ses débuts, mais qui entreprend de traiter les phénomènes de la vie morale comme des phénomènes naturels, c'est-à-dire rationnels. Or, si la morale est chose rationnelle, si elle ne met en oeuvre que des idées et des sentiments qui relèvent de la raison, pourquoi serait-il nécessaire, pour la fixer dans les esprits et les caractères, de recourir à des procédés qui échappent à la raison ?

Non seulement une éducation purement rationnelle apparaît comme logiquement possible, mais encore elle est commandée par tout notre développement historique. Sans doute, si l'éducation avait brusquement pris ce caractère, il y a quelques années, on pourrait douter qu'une transformation aussi soudaine fût bien impliquée dans la nature des choses. Mais, en réalité, elle n'est que le résultat d'un développement graduel dont les origines remontent, pour ainsi dire, aux origines mêmes de l'histoire. Il y a des siècles que l'éducation se laïcise. On a dit quelquefois que les peuples primitifs n'avaient pas de morale. C'était une erreur historique. Il n'y a pas de peuple qui n'ait sa morale : seulement, celle des sociétés inférieures n'est pas la nôtre. Ce qui

la caractérise, c'est précisément qu'elle est essentiellement religieuse. J'entends par là que les devoirs les plus nombreux et les plus importants sont, non pas ceux que l'homme a envers les autres hommes, mais ceux qu'il a envers ses Dieux. Les obligations principales ne sont pas de respecter son prochain, de l'aider, de l'assister, mais d'accomplir exactement les rites prescrits, de donner aux Dieux ce qui leur est dû, et même, au besoin, de se sacrifier à leur gloire. Quant à la morale humaine, elle se réduit alors à un petit nombre de principes, dont la violation n'est que faiblement réprimée. Ils sont seulement sur le seuil de la morale. Même en Grèce, le meurtre occupait, dans l'échelle des crimes, une place bien inférieure aux actes graves d'impiété. Dans ces conditions, l'éducation morale ne pouvait être qu'essentiellement religieuse comme la morale elle-même. Seules, des notions religieuses pouvaient servir d'assises à une éducation, qui avait avant tout pour objet d'apprendre à l'homme la manière dont il doit se comporter envers les êtres religieux. Mais, peu à peu, les choses changent. Peu à peu, les devoirs humains se multiplient, se précisent, passent au premier plan, tandis que les autres, au contraire, tendent à s'effacer. On peut dire que c'est le christianisme lui-même qui a contribué le plus à accélérer ce résultat. Religion essentiellement humaine, puisqu'il fait mourir son Dieu pour le salut de l'humanité, le christianisme professe que le principal devoir de l'homme envers Dieu est d'accomplir envers ses semblables ses devoirs d'homme. Quoiqu'il subsiste encore des devoirs religieux proprement dits, c'est-à-dire des rites qui ne s'adressent qu'à la divinité, cependant la place qu'ils occupent, l'importance qui leur est attribuée vont en se réduisant. La faute par excellence n'est plus le péché, mais le véritable péché tend à se confondre avec la faute morale. Sans doute, Dieu continue à jouer un rôle important dans la morale. C'est lui qui en assure le respect et qui en réprime la violation. Les offenses dirigées contre elle sont des offenses dirigées contre lui. Mais il n'en est plus que le gardien. La discipline morale n'a pas été instituée *pour lui*, mais *pour les hommes*, et il n'intervient que pour la rendre efficace. Dès lors, le contenu de nos devoirs se trouvait, dans une large mesure, indépendant des notions religieuses, qui les garantissent, mais ne les fondent pas. Avec le protestantisme, l'autonomie de la morale s'accuse encore, par cela seul que la part du culte proprement dit diminue. Les fonctions morales de la divinité deviennent son unique raison d'être ; c'est l'unique argument allégué pour démontrer son existence. La philosophie spiritualiste continue l'œuvre du protestantisme. Même parmi les philosophes qui croient actuellement à la nécessité de sanctions supra-terrestres, il n'en est guère qui n'admettent que la morale peut être construite tout entière indépendamment de toute conception théologique. Ainsi, le lien qui, primitivement, unissait et même confondait les deux systèmes, est allé de plus en plus en se détendant. Il est donc certain que, le jour où nous l'avons brisé définitivement, nous étions dans le sens de l'histoire. Si jamais une révolution a été préparée de longue main, c'est bien celle-là.

Mais, si l'entreprise était possible et nécessaire, si elle devait tôt ou tard s'imposer, si même il n'y a aucune raison de croire qu'elle a été prématurée, elle ne va pas sans difficultés. Il importe de s'en rendre compte : car c'est à condition de ne pas se les dissimuler, qu'il sera possible d'en triompher. Tout en admirant l’œuvre accomplie, il n'est pas interdit de penser qu'elle serait peut-être plus avancée et mieux consolidée,

si l'on n'avait commencé par la croire trop facile et trop simple. On l'a surtout conçue, en effet, comme une opération purement négative. Il a paru que, pour laïciser, pour rationaliser l'éducation, il suffisait d'en retirer tout ce qui était d'origine extra-laïque. Une simple soustraction devait avoir pour effet de dégager la morale rationnelle de tous les éléments adventices et parasitaires, qui la recouvraient et l'empêchaient d'être elle-même. Il suffirait d'enseigner, comme on a dit, la vieille morale de nos pères, mais en s'interdisant de recourir à aucune notion religieuse. Or, en réalité, la tâche était beaucoup plus complexe. Il ne suffisait pas de procéder à une simple élimination, pour atteindre le but qu'on se proposait ; mais une transformation profonde était nécessaire.

Sans doute, si les symboles religieux s'étaient simplement superposés du dehors à la réalité morale, il n'y aurait eu en effet qu'à les retirer pour trouver à l'état de pureté et d'isolement une morale rationnelle, capable de se suffire à elle-même. Mais, en fait, ces deux systèmes de croyances et de pratiques ont été trop étroitement unis dans l'histoire, ils ont été pendant des siècles trop enchevêtrés l'un dans l'autre, pour que leurs rapports aient pu rester aussi extérieurs et superficiels, et que la séparation en puisse être consommée par une procédure aussi peu compliquée. Il ne faut pas oublier que, hier encore, ils avaient la même clef de voûte, puisque Dieu, centre de la vie religieuse, était aussi le garant suprême de l'ordre moral. Et cette coalescence partielle n'a rien qui doive surprendre, si l'on réfléchit que les devoirs de la religion et ceux de la morale ont ceci de commun que les uns et les autres sont des devoirs, c'est-à-dire des pratiques moralement obligatoires. Il est donc tout naturel que les hommes aient été induits à voir, dans un seul et même être, la source de toute obligation. Mais, alors, on peut facilement prévoir, en raison de cette parenté et de cette fusion partielle, que certains éléments de l'un et de l'autre système se soient rapprochés, au point de se confondre et de n'en faire plus qu'un ; que certaines idées morales se soient unies à certaines idées religieuses, au point d'en devenir indistinctes, au point que les premières aient fini par ne plus avoir ou paraître avoir (ce qui revient au même) d'existence et de réalité en dehors des secondes. Par suite, si, pour rationaliser la morale et l'éducation morale, on se borne à retirer de la discipline morale tout ce qui est religieux, sans rien remplacer, on s'expose presque inévitablement à en retirer du même coup des éléments proprement moraux. Et alors, sous le nom de morale rationnelle, on n'aurait plus qu'une morale appauvrie et décolorée. Pour parer à ce danger, il ne faut donc pas se contenter d'effectuer une séparation extérieure. Il faut aller chercher, au sein même des conceptions religieuses, les réalités morales qui y sont comme perdues et dissimulées ; il faut les dégager, trouver en quoi elles consistent, déterminer leur nature propre, et l'exprimer en un langage rationnel. Il faut, en un mot, découvrir les substituts rationnels de ces notions religieuses qui, pendant si longtemps, ont servi de véhicule aux idées morales les plus essentielles.

Un exemple va préciser l'idée.

Sans qu'il soit nécessaire de pousser bien loin l'analyse, tout le monde sent assez facilement qu'en un sens, tout relatif d'ailleurs, l'ordre moral constitue une sorte de

régime à part dans le monde. Les prescriptions de la morale sont marquées comme d'un signe qui impose un respect tout particulier. Tandis que toutes les opinions relatives au monde matériel, à l'organisation physique ou mentale, soit de l'animal, soit de l'homme, sont aujourd'hui abandonnées à la libre discussion, nous n'admettons pas que les croyances morales soient aussi librement soumises à la critique. Quiconque conteste devant nous que l'enfant a des devoirs envers ses parents, que la vie de l'homme doit être respectée, soulève en nous une réprobation très différente de celle que peut susciter une hérésie scientifique, et qui ressemble de tous points à celle que le blasphémateur soulève dans l'âme du croyant. A plus forte raison, les sentiments qu'éveillent les infractions aux règles morales ne sont aucunement comparables aux sentiments que provoquent les manquements ordinaires aux préceptes de la sagesse pratique ou de la technique professionnelle. Ainsi, le domaine de la morale est comme entouré d'une barrière mystérieuse qui en tient à l'écart les profanateurs, tout comme le domaine religieux est soustrait aux atteintes du profane. C'est un domaine sacré. Toutes les choses qu'il comprend sont comme investies d'une dignité particulière, qui les élève au-dessus de nos individualités empiriques, qui leur confère une sorte de réalité transcendante. Ne disons-nous pas couramment que la personne humaine est sacrée, qu'il faut lui rendre un véritable culte ? Tant que religion et morale sont intimement unies, ce caractère sacré s'explique sans peine, puisque la morale est alors conçue, aussi bien que la religion, comme une dépendance et une émanation de la divinité, source de tout ce qui est sacré. Tout ce qui vient d'elle participe de sa transcendance, et se trouve, par cela même, mis hors de pair par rapport au reste des choses. Mais, si l'on s'interdit méthodiquement de recourir à cette notion, sans la remplacer par quelque autre, il y a lieu de craindre que ce caractère quasi religieux de la morale n'apparaisse alors comme dénué de tout fondement, puisqu'on renonce à l'idée qui en était le fondement traditionnel, sans lui en assigner d'autre. On est donc presque inévitablement enclin à le nier ; il est même impossible qu'on en sente la réalité, alors que, pour tant, il peut très bien se faire qu'il soit fondé dans la nature des choses. Il peut très bien se faire qu'il y ait dans les règles morales quelque chose qui mérite d'être appelé de ce nom, et qui pourtant puisse se justifier et s'expliquer logiquement, sans impliquer pour autant l'existence d'un être transcendant et de notions proprement religieuses. Si la dignité éminente attribuée aux règles morales n'a guère été exprimée jusqu'à présent que sous la forme de conceptions religieuses, il ne s'ensuit pas qu'elle ne puisse pas s'exprimer autrement, et, par conséquent, il faut prendre garde qu'elle ne sombre avec ses idées, dont une longue accoutumance l'a rendue trop étroitement solidaire. De ce que les peuples, pour se l'expliquer, en ont fait un rayonnement, un reflet de la divinité, il ne s'ensuit pas qu'elle ne puisse être rattachée à quelque autre réalité, à une réalité purement empirique, où elle trouve une explication, et dont l'idée de Dieu, d'ailleurs, n'est peut-être bien que l'expression symbolique. Si donc, en rationalisant l'éducation, on ne se préoccupe pas de retenir ce caractère et de le rendre sensible à l'enfant sous une forme rationnelle, on ne lui transmettra qu'une morale déchue de sa dignité naturelle. En même temps, on risquera de tarir la source à laquelle le maître lui-même puisait une part de son autorité et de la chaleur nécessaire pour échauffer les cœurs et stimuler les esprits. Car le sentiment qu'il avait de parler au nom d'une réalité supérieure l'élevait au-dessus de lui-même,

et lui communiquait un surcroît d'énergie. Si nous ne parvenons pas à lui conserver ce même sentiment, mais en le fondant d'autre manière, nous nous exposons à ne plus avoir qu'une éducation morale sans prestige et sans vie.

Voilà donc un premier ensemble de problèmes éminemment positifs et complexes, qui s'imposent à l'attention, quand on entreprend de laïciser l'éducation morale. Il ne suffit pas de retrancher, il faut remplacer. Il faut découvrir ces forces morales que les hommes, jusqu'à présent, n'ont appris à se représenter que sous la forme d'allégories religieuses ; il faut les dégager de leurs symboles, les présenter dans leur nudité rationnelle, pour ainsi dire, et trouver le moyen de faire sentir à l'enfant leur réalité, sans recourir à aucun intermédiaire mythologique. C'est à quoi l'on doit tout d'abord s'attacher, si l'on veut que l'éducation morale, tout en devenant rationnelle, produise tous les effets qu'on en doit attendre.

Mais ce n'est pas tout, et ces questions ne sont pas les seules qui se posent. Non seulement il faut veiller à ce que la morale, en se rationalisant, ne perde pas quelques-uns de ses éléments constitutifs, mais encore il faut que, par le fait même de cette laïcisation, elle s'enrichisse d'éléments nouveaux. La première transformation dont je viens de parler n'atteignait guère que la forme même de nos idées morales. Mais le fond lui-même ne peut rester sans modifications profondes. Car les causes, qui ont rendu nécessaire l'institution d'une morale et d'une éducation laïques, tiennent de trop près à ce qu'il y a de plus fondamental dans notre organisation sociale, pour que la matière même de la morale, pour que le contenu de nos devoirs n'en soit pas affecté. Et, en effet, si nous avons senti, avec plus de force que nos pères, la nécessité d'une éducation morale entièrement rationnelle, c'est évidemment que nous sommes devenus plus rationalistes. Or, le rationalisme n'est qu'un des aspects de l'individualisme : c'en est l'aspect intellectuel. Il n'y a pas là deux états d'esprit différents, mais l'un n'est que l'envers de l'autre, et réciproquement. Quand on sent le besoin de libérer la pensée individuelle, c'est que, d'une manière générale, on sent le besoin de libérer l'individu. La servitude intellectuelle n'est qu'une des servitudes que combat l'individualisme. Or, tout développement de l'individualisme a pour effet d'ouvrir la conscience morale à des idées nouvelles et de la rendre plus exigeante. Car, comme chacun des progrès qu'il fait a pour conséquence une conception plus haute, un sens plus délicat de ce qu'est la dignité de l'homme, il ne peut se développer sans nous faire apparaître comme contraires à la dignité humaine, c'est-à-dire comme injustes, des relations sociales dont naguère nous ne sentions nullement l'injustice. Inversement, d'ailleurs, la foi rationaliste réagit sur le sentiment individualiste et le stimule. Car l'injustice est déraisonnable et absurde, et, par suite, nous y devenons d'autant plus sensibles que nous sommes plus sensibles aux droits de la raison. Par conséquent, un progrès quelconque de l'éducation morale dans la voie d'une plus grande rationalité ne peut pas se produire, sans que, au même moment, des tendances morales nouvelles ne se fassent jour, sans qu'une soif plus grande de justice ne s'éveille, sans que la conscience publique ne se sente travaillée par d'obscures aspirations. L'éducateur qui entreprendrait de rationaliser l'éducation, sans prévoir l'éclosion de ces sentiments nouveaux, sans la préparer et la diriger, manquerait donc à une partie

de sa tâche. Voilà pourquoi il ne peut se borner à commenter, comme on l'a dit, la vieille morale de nos pères. Mais il faut, de plus, qu'il aide les jeunes générations à prendre conscience de l'idéal nouveau vers lequel elles tendent confusément, et qu'il les oriente dans ce sens. Il ne suffit pas qu'il conserve le passé, il faut qu'il prépare l'avenir.

Et c'est, d'ailleurs, à cette condition que l'éducation morale remplit tout son office. Si l'on se contente d'inculquer aux enfants cet ensemble d'idées morales moyennes, sur lequel l'humanité vit depuis des siècles, on pourra bien, dans une certaine mesure, assurer la moralité privée des individus. Mais ce n'est là que la condition minimum de la moralité, et un peuple ne peut s'en contenter. Pour qu'une grande nation comme la nôtre soit vraiment en état de santé morale, ce n'est pas assez que la généralité de ses membres ait un suffisant éloignement pour les attentats les plus grossiers, pour les meurtres, les vols, les fraudes de toute sorte. Une société où les échanges se feraient pacifiquement, sans conflit d'aucune sorte, mais qui n'aurait rien de plus, ne jouirait encore que d'une assez médiocre moralité. Il faut, en plus, qu'elle ait devant elle un idéal auquel elle tende. Il faut qu'elle ait quelque chose à faire, un peu de bien à réaliser, une contribution originale à apporter au patrimoine moral de l'humanité. L'oisiveté est mauvaise conseillère, pour les collectivités comme pour les individus. Quand l'activité individuelle ne sait pas où se prendre, elle se tourne contre elle-même. Quand les forces morales d'une société restent inemployées, quand elles ne s'engagent pas dans quelque oeuvre à accomplir, elles dévient de leur sens moral, et s'emploient d'une manière morbide et nocive. Et, de même que le travail est d'autant plus nécessaire à l'homme qu'il est plus civilisé, de même aussi, plus l'organisation intellectuelle et morale des sociétés devient élevée et complexe, plus il est nécessaire qu'elles fournissent d'aliments nouveaux leur activité accrue. Une société comme la nôtre ne peut donc s'en tenir à la tranquille possession des résultats moraux qu'on peut regarder comme acquis. Il faut en conquérir d'autres : et il faut, par conséquent, que le maître prépare les enfants qui lui sont confiés à ces conquêtes nécessaires, qu'il se garde donc de leur transmettre l'évangile moral de leurs aînés comme une sorte de livre clos depuis longtemps, qu'il excite au contraire chez eux le désir d'y ajouter quelques lignes, et qu'il songe à les mettre en état de satisfaire cette légitime ambition.

Vous pouvez mieux comprendre, maintenant, pourquoi je disais, dans ma dernière leçon, que le problème pédagogique se pose pour nous d'une manière particulièrement pressante. En m'exprimant ainsi, je pensais surtout à notre système d'éducation morale, qui est, comme vous voyez, à réédifier en grande partie de toutes pièces. Nous ne pouvons plus nous servir du système traditionnel, qui, d'ailleurs, ne se maintenait plus depuis longtemps que par un miracle d'équilibre, par la force de l'habitude. Depuis longtemps, il ne reposait plus sur des assises solides ; depuis longtemps, il ne s'appuyait plus sur des croyances assez fortes pour pouvoir s'acquitter efficacement de ses fonctions. Mais, pour le remplacer utilement, il ne suffit pas de le démarquer.

Il ne suffit pas d'enlever quelques étiquettes, au risque d'ailleurs d'enlever du même coup des réalités substantielles. C'est à une refonte de notre technique éducative qu'il faut procéder. A l'inspiration d'autrefois, qui, d'ailleurs, n'éveillerait plus dans les cœurs que des échos de plus en plus affaiblis, il faut en substituer une autre. Il faut, dans le système ancien, découvrir les forces morales qui y étaient cachées sous des formes qui dissimulaient aux regards leur nature véritable, faire apparaître leur réalité vraie, et trouver ce qu'elles doivent devenir dans les conditions présentes : car elles-mêmes ne sauraient rester immuables. Il faut, de plus, tenir compte des changements que l'existence d'une éducation morale rationnelle suppose et, à la fois, suscite. La tâche est donc beaucoup plus complexe qu'il ne pouvait sembler au premier abord. Il n'y a d'ailleurs rien là qui doive nous surprendre ou nous décourager. Au contraire, l'imperfection relative de certains résultats s'explique ainsi par des raisons qui autorisent de meilleurs espoirs. L'idée des progrès qu'il reste à faire, loin de déprimer les cœurs, ne peut qu'exciter les volontés à se tendre davantage. Il faut seulement savoir regarder en face les difficultés, qui ne deviennent dangereuses que si nous cherchons à nous les dissimuler à nous-mêmes et à les esquiver arbitrairement.

Première partie

Les éléments de la moralité

Retour à la table des matières

Deuxième leçon

Le premier élément de la moralité

L'esprit de discipline

Retour à la table des matières

On ne peut traiter utilement une question de pédagogie, quelle qu'elle soit, que si l'on commence par en préciser les données, c'est-à-dire par déterminer, aussi exactement que possible, les conditions de temps et de lieu dans lesquelles se trouvent placés les enfants dont on entend s'occuper.

Pour satisfaire à cette règle de méthode, je me suis efforcé, dans la dernière leçon, de bien marquer les termes dans lesquels se pose, pour nous, le problème de l'éducation morale.

On peut distinguer deux âges, deux périodes dans l'enfance la première, qui se passe presque tout entière dans la famille ou à l'école maternelle, succédané de la famille, comme l'indique son nom ; la seconde, qui se passe à l'école primaire, où l'enfant commence à sortir du cercle familial, à s'initier à la vie ambiante. C'est ce qu'on appelle la période de la seconde enfance. C'est de l'éducation morale, à cette période de la vie, que nous aurons principalement à traiter. C'est d'ailleurs l'instant critique pour la formation du caractère moral. Plus tôt, l'enfant est encore trop jeune ;

sa vie intellectuelle est encore trop rudimentaire et sa vie affective trop pauvre et trop simple; il n'offre pas une matière mentale qui puisse suffire à la constitution des notions et des sentiments relativement complexes qui sont à la base de notre moralité. Les bornes étroitement resserrées de son horizon intellectuel limitent en même temps son horizon moral. Il n'y a de possible, à cette époque, qu'une propédeutique très générale, une initiation préalable à un petit nombre d'idées simples et de sentiments élémentaires. Inversement, au-delà de la seconde enfance, c'est-à-dire de l'âge scolaire, si les bases de la morale ne sont pas dès lors constituées, elles ne le sont jamais. A partir de ce moment, tout ce qu'on peut faire, c'est de parachever l'œuvre commencée, en affinant davantage les sentiments, en les intellectualisant, c'est-à-dire en les pénétrant de plus en plus d'intelligence. Mais l'essentiel doit être fait. C'est donc surtout sur cet âge qu'il convient d'avoir les yeux fixés. D'ailleurs, précisément parce qu'il est intermédiaire, ce que nous aurons à en dire pourra facilement être appliqué, *mutatis mutandis*, aux âges antérieur ou suivant. D'une part, pour bien marquer en quoi doit consister l'éducation morale à ce moment, nous serons amenés nous-mêmes à montrer comment elle complète l'éducation domestique et la rejoint; de l'autre, pour savoir ce qu'elle est appelée à devenir plus tard, il suffira de la prolonger par la pensée dans l'avenir, en tenant compte des différences d'âge et de milieu.

Mais cette première détermination n'est pas suffisante. Non seulement je ne parlerai ici, au moins en principe, que de l'éducation morale de la seconde enfance, mais encore je limiterai plus étroitement mon sujet ; je traiterai surtout de l'éducation morale de la seconde enfance dans nos écoles publiques ; et je vous en ai dit les raisons. C'est que, normalement, les écoles publiques sont et doivent être le rouage régulateur de l'éducation nationale. D'ailleurs, contrairement à l'opinion trop répandue d'après laquelle l'éducation morale ressortirait avant tout à la famille, j'estime, au contraire, que l’œuvre de l'école, dans le développement moral de l'enfant, peut et doit être de la plus haute importance. Il y a toute une partie de cette culture, et la plus haute, qui ne peut être donnée ailleurs. Car, si la famille peut bien et peut seule éveiller et consolider les sentiments domestiques nécessaires à la morale et même, plus généralement, ceux qui sont à la base des relations privées les plus simples, elle n'est pas constituée de manière a pouvoir former l'enfant en vue de la vie sociale. Par définition, pour ainsi dire, elle est un organe impropre à une telle fonction. Par conséquent, en prenant l'école pour le centre de notre étude, nous nous plaçons du même coup au point qui doit être regardé comme le centre par excellence de la culture morale à l'âge considéré. Or, nous nous sommes engagés, vis-à-vis de nous-mêmes, à ne donner dans nos écoles qu'une éducation morale entièrement rationnelle, c'est-à-dire exclusive de tous principes empruntés aux religions révélées. Par là, se trouve nettement déterminé le problème de l'éducation morale tel qu'il se pose pour nous, au moment de l'histoire où nous sommes arrivés.

Je vous ai montré que, non seulement l'œuvre à tenter était possible, mais encore qu'elle était nécessaire, qu'elle était commandée par tout le développement historique. Mais, en même temps, j'ai tenu à vous en faire voir toute la complexité. Ce n'est pas que cette complexité puisse à aucun degré nous décourager. Il est tout naturel, au

contraire, qu'une entreprise de cette importance soit difficile ; cela seul est facile qui est médiocre et sans portée. Il n'y a donc aucun avantage à diminuer à nos propres yeux la grandeur de l’œuvre à laquelle nous collaborons, sous prétexte de nous rassurer. Il est plus digne et plus profitable de regarder en face les difficultés qui ne peuvent pas ne pas accompagner une aussi grande transformation. Ces difficultés, je vous ai indiqué quelles elles me paraissaient être. En premier lieu, par suite des liens étroits qui se sont établis historiquement entre la morale et la religion, on peut prévoir qu'il existe des éléments essentiels de la morale qui ne se sont jamais exprimés que sous forme religieuse ; si, donc, on se borne à retirer, du système traditionnel, tout ce qui est religieux, sans remplacer ce qu'on retire, on s'expose, du même coup, à en retirer des idées et des sentiments proprement moraux. En second lieu, une morale rationnelle ne peut être identique, dans son contenu, à une morale qui s'appuie sur une autre autorité que celle de la raison. Car les progrès du rationalisme ne vont pas sans des progrès parallèles de l'individualisme et, par conséquent, sans un affinement de la sensibilité morale qui nous fait apparaître comme injustes des relations sociales, une répartition des droits et des devoirs qui, jusque-là, ne froissaient pas nos consciences. D'ailleurs, entre l'individualisme et le rationalisme, il n'y a pas seulement développement parallèle, mais le second réagit sur le premier et le stimule. Car la caractéristique de l'injustice, c'est qu'elle n'est pas fondée dans la nature des choses, c'est qu'elle n'est pas fondée en raison. Il est donc inévitable que nous y devenions plus sensibles, dans la mesure où nous devenons plus sensibles aux droits de la raison. Ce n'est pas en vain qu'on provoque un essor du libre examen, qu'on lui confère une autorité nouvelle ; car les forces qu'on lui donne ainsi, il ne peut pas ne pas les tourner contre des traditions qui ne se maintenaient que dans la mesure où elles étaient soustraites à son action. En entreprenant d'organiser une éducation rationnelle, nous nous trouvons donc en présence de deux sortes, de deux séries

de problèmes aussi urgentes l'une que l'autre. Il nous faut veiller à ne pas appauvrir la morale en la rationalisant ; il nous faut prévoir les enrichissements qu'elle appelle, par cela seul qu'elle est plus rationnelle, et les préparer.

Pour répondre à la première difficulté, il nous faut retrouver les forces morales qui sont à la base de toute vie morale, de celle d'hier, comme de celle d'aujourd'hui, sans dédaigner a priori celles-là mêmes, qui, jusqu'à présent, n'ont eu d'existence que sous forme religieuse, mais en nous obligeant à trouver leur expression rationnelle, c'est-à-dire à les atteindre en elles-mêmes, dans leur véritable nature dépouillée de tous symboles. En second lieu, une fois ces forces connues, nous devrons rechercher ce qu'elles doivent devenir dans les conditions présentes de la vie sociale, et dans quel sens elles doivent être orientées. De ces deux problèmes, c'est le premier qui, de toute évidence, doit nous retenir tout d'abord. Il nous faut d'abord déterminer, dans ce qu'ils ont d'essentiel, les éléments fondamentaux de la moralité, avant de rechercher les modifications qu'ils peuvent être appelés à recevoir.

Se demander quels sont les éléments de la moralité, ce n'est pas entreprendre de dresser une liste complète de toutes les vertus, ni même des plus importantes : c'est rechercher les dispositions fondamentales, les états d'esprit qui sont à la racine de la vie morale ; car, former moralement l'enfant, ce n'est pas éveiller chez lui telle vertu particulière, puis telle autre, et encore telle autre, c'est développer et même constituer de toutes pièces, par des moyens appropriés, ces dispositions générales qui, une

fois créées, se diversifient aisément d'elles-mêmes suivant le détail des relations humaines. Si nous parvenions à les découvrir, nous aurions écarté du même coup un des principaux obstacles auxquels vient se heurter notre éducation scolaire. Car, ce qui fait que l'on doute parfois de l'efficacité que peut avoir l'école pour ce qui concerne la culture morale, c'est que celle-ci nous semble impliquer une telle variété d'idées, de sentiments, d'habitudes, que le maître, pendant les instants relativement courts où l'enfant est placé sous son influence, ne paraît pas avoir le temps nécessaire pour les éveiller et les développer. Il y a une telle diversité de vertus, alors même qu'on cherche à s'en tenir aux plus importantes, que, si chacune d'elles doit être cultivée à part, l'action dispersée sur une trop large surface devra, nécessairement, rester impuissante. Pour agir efficacement, surtout quand l'action ne peut s'exercer que pendant un temps assez court, il faut avoir un but défini, nettement représenté ; il faut avoir une idée fixe, ou un petit groupe d'idées fixes qui serve de pôle. Dans ces conditions, l'action, se répétant toujours dans le même sens, suivant toujours les mêmes voies, pourra produire tout son effet. Il faut bien vouloir ce qu'on veut, et pour cela vouloir peu de choses. Pour donner à l'action éducatrice l'énergie qui lui est si nécessaire, il nous faut donc chercher à atteindre les sentiments fondamentaux qui sont à la base de notre tempérament moral.

Mais comment s'y prendre? Vous savez comment les moralistes résolvent d'ordinaire la question. Ils partent de ce principe, que chacun de nous porte en lui tout l'essentiel de la morale. Dès lors, il n'y a qu'à regarder au-dedans de soi avec une suffisante attention, pour l'y découvrir d'un coup d'œil. Le moraliste s'interroge donc, et, parmi les notions qu'il aperçoit plus ou moins clairement dans sa conscience, il se saisit de telle ou telle qui lui parait être la notion cardinale de la morale. Pour ceux-ci, c'est la notion de l'utile, pour ceux-là, la notion du parfait, pour d'autres, c'est l'idée de la dignité humaine, etc. Je ne veux pas discuter pour l'instant la question de savoir si vraiment la morale est tout entière dans chaque individu, si chaque conscience individuelle contient en elle tous les germes dont le système moral n'est que le développement. Tout ce qui suivra nous mènera à une conclusion différente, mais qui ne doit pas être anticipée. Pour rejeter la méthode couramment employée, il me suffit de remarquer tout ce qu'elle a d'arbitraire et de subjectif. Tout ce que le moraliste peut dire après qu'il s'est interrogé lui-même, c'est la manière dont il conçoit la morale, c'est l'idée qu'il s'en fait personnellement. Mais pourquoi l'idée qu'il s'en fait serait-elle plus objective que n'est objective l'idée que le vulgaire se fait de la chaleur, ou de la lumière, ou de l'électricité. Admettons que la morale soit tout entière immanente dans chaque conscience. Encore faut-il savoir l'y découvrir. Encore faut-il savoir distinguer, parmi toutes les idées qui sont en nous, celles qui sont du ressort de la

morale, et celles qui n'en sont pas. Or, d'après quel critère ferons-nous cette distinction ? Qu'est-ce qui nous permet de dire : ceci est moral et ceci ne l'est pas ? On dira que cela est moral qui est conforme à la -nature de l'homme ? Mais, à supposer que nous connaissions d'une connaissance assez sûre ce en quoi consiste la nature de l'homme, qu'est-ce qui prouve que la morale ait pour objet de réaliser la nature humaine, et pourquoi n'aurait-elle pas pour fonction de satisfaire des intérêts sociaux ? Substituera-t-on cette formule à la précédente ? Mais, d'abord, de quel droit ; et puis, quels intérêts sociaux la morale aurait-elle à sauvegarder ? Car il en est de toute sorte, d'économiques, de militaires, de scientifiques, etc. Ce n'est pas sur des hypothèses aussi subjectives que l'on peut asseoir le pratique. Ce n'est pas d'après des constructions aussi purement dialectiques qu'il est possible de régler l'éducation que nous devons à nos enfants.

Cette méthode, d'ailleurs, à quelque conclusion qu'elle mène, repose partout sur un même postulat : c'est que la morale, pour être construite, n'a pas besoin d'être observée. Pour déterminer ce qu'elle doit être, il ne paraît pas nécessaire de rechercher d'abord ce qu'elle est ou ce qu'elle a été. On entend légiférer immédiatement. Mais d'où lui viendra un tel privilège ? On s'entend aujourd'hui pour dire que nous ne pouvons savoir en quoi consistent les faits économiques, juridiques, religieux, linguistiques, etc., que si nous commençons par les observer, les analyser, les comparer. Il n'y a pas de raison pour qu'il en soit autrement des faits moraux. Et, d'autre part, on ne peut rechercher ce que la morale doit être, que si l'on a d'abord déterminé ce qu'est l'ensemble de choses que l'on appelle de ce nom, quelle en est la nature, à quelles fins, en fait, elle répond. Commençons donc par l'observer comme un fait, et voyons ce que nous pouvons actuellement en savoir.

En premier lieu, il y a un caractère commun à toutes les actions que l'on appelle communément morales, c'est qu'elles sont toutes conformes à des règles préétablies. Se conduire moralement, c'est agir suivant une norme, déterminant la conduite à tenir dans le cas donné avant même que nous n'ayons été nécessités à prendre un parti. Le domaine de la morale, c'est le domaine du devoir, et le devoir, c'est une action prescrite. Ce n'est pas que des questions ne puissent se poser pour la conscience morale ; nous savons même qu'elle est souvent embarrassée, qu'elle hésite entre des partis contraires. Seulement, ce qu'il s'agit alors de savoir, c'est quelle est la règle particulière qui s'applique à la situation donnée, et comment elle doit s'y appliquer. Car, comme toute règle consiste en une prescription générale, elle ne peut pas s'appliquer exactement et mécaniquement de la même manière, dans chaque circonstance particulière. C'est à l'agent moral qu'il appartient de voir comment il convient de la particulariser. Il y a toujours là une marge laissée à son initiative ; mais cette marge est restreinte. L'essentiel de la conduite est déterminé par la règle. Il y a plus : dans la mesure où la règle nous laisse libres, dans la mesure où elle ne prescrit pas le détail de ce que nous devons faire, et où notre acte dépend de notre arbitre, dans cette mesure aussi il ne relève pas de l'appréciation morale. Nous n'en sommes pas comptables, en raison même de la liberté qui nous est laissée. De même qu'un acte n'est pas un délit, au sens usuel, réel du mot, quand il n'est pas prohibé par une loi instituée, de

même, quand il n'est pas contraire à une règle préétablie, il n'est pas immoral. Nous pouvons donc dire que la morale est un système de règles d'action qui prédéterminent la conduite. Elles disent comment il faut agir dans des cas donnés ; et bien agir, c'est bien obéir.

Cette première remarque, qui n'est presque qu'une observation de sens commun, suffit pourtant à mettre en relief un fait important et trop souvent méconnu. La plupart des moralistes, en effet, présentent la morale comme si elle tenait tout entière dans une formule unique et très générale ; c'est précisément pour cela qu'ils admettent si facilement que la morale réside tout entière dans la conscience individuelle, et qu'un simple coup d'œil en dedans de nous-même suffit pour l'y découvrir. Cette formule, on l'exprime de manières différentes : celle des Kantiens n'est pas celle des utilitaires, et chaque moraliste utilitaire a la sienne. Mais, de quelque façon qu'on la conçoive, tout le monde s'entend pour lui assigner la place éminente. Tout le reste de la morale ne serait qu'application de ce principe fondamental. C'est cette conception que traduit la distinction classique entre la morale dite théorique et la morale appliquée. La première a pour objet de déterminer cette loi supérieure de la morale, la seconde de rechercher comment la loi ainsi énoncée doit s'appliquer dans les principales combinaisons et circonstances que présente la vie. Les règles de détail que l'on déduit par cette méthode n'auraient donc pas par elles-mêmes de réalité propre ; elles ne seraient que des prolongements, des corollaires de la première, le produit de sa réfraction à travers les faits de l'expérience. Appliquez la loi générale de la morale aux différentes relations domestiques, et vous aurez la morale familiale, aux différentes relations politiques, et vous aurez la morale civique, etc. Il n'y aurait pas des devoirs, mais un devoir unique, une règle unique qui nous servirait de fil conducteur dans la vie. Étant donné l'extrême diversité et complexité des situations et des relations, on voit combien, de ce point de vue, le domaine de la morale apparaît comme indéterminé.

Mais une telle conception intervertirait les véritables rapports des choses. Si nous observons la morale telle qu'elle existe, nous voyons qu'elle consiste en une infinité de règles spéciales, précises et définies, qui fixent la conduite des hommes pour les différentes situations qui se présentent le plus fréquemment. Les uns déterminent ce que doivent être les rapports des époux entre eux ; les autres, la manière dont les parents doivent se conduire avec les enfants ; d'autres, quelles sont les relations des choses avec les personnes. Certaines de ces maximes sont énoncées dans les codes et sanctionnées d'une manière précise; d'autres sont inscrites dans la conscience publique, se traduisent dans les aphorismes de la morale populaire, et sont simplement sanctionnées par la réprobation qui s'attache à l'acte qui les viole, et non par des châtiments définis. Mais les unes et les autres ne laissent pas d'avoir une existence propre et une vie propre. La preuve, c'est que certaines d'entre elles peuvent se trouver dans un état morbide, alors que les autres, au contraire, sont en état normal. Dans un pays, les règles de la morale domestique peuvent avoir toute l'autorité, toute la consistance nécessaires, alors qu'au contraire les règles de la morale civique sont affaiblies et indécises. Il y a donc là des faits non seulement réels, mais encore relati-

vement autonomes, puisqu'ils peuvent être atteints différemment par les événements qui se passent dans les sociétés. Tant il s'en faut que l'on soit en droit d'y voir de simples aspects d'un seul et même précepte, qui serait toute leur substance et toute leur réalité, Tout au contraire, c'est ce précepte général, de quelque façon qu'on l'ait conçu ou qu'on le conçoive, qui ne constitue pas un fait réel, mais une simple abstraction. Jamais aucun code, jamais aucune conscience sociale n'a reconnu ni sanctionné ni l'impératif moral de Kant, ni la loi de l'utile, telle que l'ont formulée Bentham, Mill ou Spencer. Ce sont là généralités de philosophes et hypothèses de théoriciens. Ce qu'on appelle la loi générale de la moralité, c'est tout simplement une manière plus ou moins exacte de représenter schématiquement, approximativement, la réalité morale, mais ce n'est pas la réalité morale elle-même. C'est un résumé plus ou moins heureux des caractères communs à toutes les règles morales ; ce n'est pas une règle véritable, agissante, instituée. Elle est, à la morale réelle, ce que les hypothèses des philosophes destinées à exprimer l'unité de la nature sont à la nature elle-même. Elle est de l'ordre de la science, non de l'ordre de la vie.

Ainsi, en fait, dans la pratique, ce n'est pas d'après ces vues théoriques, d'après ces formules générales que nous nous dirigeons, mais d'après les règles particulières qui visent uniquement la situation spéciale qu'elles régissent. Dans toutes les rencontres même importantes de la vie, pour savoir ce que doit être notre conduite, nous ne nous reportons pas au soi-disant principe général de la moralité, pour chercher ensuite comment il s'applique au cas particulier. Mais il y a des manières d'agir, définies et spéciales, qui s'imposent à nous. Est-ce que, quand nous obéissons à la règle qui nous prescrit d'observer la pudeur et qui prohibe l'inceste, nous savons seulement le rapport qu'elle soutient avec l'axiome fondamental de la morale ? Sommes-nous père, et nous trouvons-nous, par le fait d'un veuvage, chargé de l'entière direction de notre famille ? Pour savoir comment nous devons agir, nous n'avons pas besoin de remonter jusqu'à la source ultime de la moralité, ni même jusqu'à la notion abstraite de la paternité, pour en déduire ce qu'elle implique dans la circonstance. Le droit et les mœurs fixent notre conduite.

Ainsi, il ne faut pas se représenter la morale comme quelque chose de très général, qui ne se détermine qu'au fur et à mesure que cela est nécessaire. Mais, au contraire, c'est un ensemble de règles définies ; c'est comme autant de moules, aux contours arrêtés, et dans lesquels nous sommes tenus de couler notre action. Ces règles, nous n'avons pas à les construire au moment où il faut agir, en les déduisant de principes plus élevés ; elles, existent, elles sont toutes faites, elles vivent et fonctionnent autour de nous. Elles sont la réalité morale sous sa forme concrète.

Or, cette première constatation est pour nous d'une grande importance. Elle montre, en effet, que le rôle de la morale est, en premier lieu, de déterminer la conduite, de la fixer, de la soustraire à l'arbitraire individuel. Sans doute, le contenu de ces préceptes moraux, c'est-à-dire la nature des actes qu'ils prescrivent, a bien aussi une valeur morale, et nous aurons à en parler. Mais puisque, tous, ils tendent à régulariser les actions des hommes, c'est qu'il y a un intérêt moral à ce que ces actions,

non seulement soient telles ou telles, mais encore, d'une manière générale, soient tenues à une certaine régularité. C'est donc, en d'autres termes, que régulariser la conduite est une fonction essentielle de la morale. Voilà pourquoi les irréguliers, les hommes qui ne savent pas s'astreindre à des occupations définies, -sont toujours regardés avec défiance par l'opinion. C'est que leur tempérament moral pèche par la base, et que, par suite, leur moralité est au plus haut degré incertaine et contingente. En effet, s'ils refusent de se livrer à des fonctions régulières, c'est qu'ils répugnent à toute habitude définie, c'est que leur activité résiste à se laisser prendre sous des formes arrêtées, c'est qu'elle éprouve le besoin de rester en liberté. Or, cet état d'indétermination implique aussi un état de perpétuelle instabilité. De pareils sujets dépendent de l'impression présente, des dispositions du moment, de l'idée qui occupe la conscience à l'instant où il faut agir, puisqu'il n'y a pas en eux d'habitudes assez fortes pour empêcher le présent de prévaloir contre le passé. Sans doute, il peut se faire qu'une heureuse poussée incline leur volonté dans le bon sens ; mais c'est le résultat de rencontres dont rien n'assure le retour. Or, la morale est, par essence, une chose constante, toujours identique à elle-même, tant que l'observation ne s'étend pas à des périodes de temps trop étendues. Un acte moral doit être demain ce qu'il était aujourd'hui, quelles que puissent être les dispositions personnelles de l'agent qui l'accomplit. La moralité suppose donc une certaine aptitude à répéter les mêmes actes dans les mêmes circonstances, et, par conséquent, elle implique un certain pouvoir de contracter des habitudes, un certain besoin de régularité. L'affinité de l'habitude et de la pratique morale est même telle que toute habitude collective présente presque inévitablement quelque caractère moral. Quand une manière d'agir est devenue habituelle dans un groupe, tout ce qui s'en écarte soulève un mouvement de réprobation très voisin de celui que soulèvent les fautes morales proprement dites. Elles participent en quelque manière à ce respect particulier dont les pratiques morales sont l'objet. Si toutes les habitudes collectives ne sont pas morales, toutes les pratiques morales sont des habitudes collectives. Par suite, quiconque est réfractaire à tout ce qui est habitude, risque aussi d'être réfractaire à la moralité.

Mais la régularité n'est qu'un élément de la moralité. La notion même de règle, bien analysée, va nous en révéler un autre, non moins important.

La régularité, pour être assurée, n'a besoin que d'habitudes assez fortement constituées. Mais les habitudes, par définition, sont des forces intérieures à l'individu. C'est de l'activité accumulée en nous qui se déploie d'elle-même par une sorte d'expansion spontanée. Elle va du dedans vers le dehors, par voie d'impulsion, à la manière de l'inclination ou du penchant. Or, tout au contraire, la règle est, par essence, quelque chose d'extérieur à l'individu. Nous ne pouvons la concevoir que sous la forme d'un ordre ou tout au moins d'un conseil impératif qui vient du dehors. S'agit-il des règles de l'hygiène ? Elles nous viennent de la science qui les édicte, ou, d'une manière plus concrète, des savants qui la représentent. S'agit-il des règles de la technique professionnelle ? Elles nous viennent de la tradition corporative et, plus directement, de ceux de nos aînés qui nous l'ont transmise, et qui l'incarnent à nos

yeux. C'est pour cette raison que les peuples ont vu, pendant des siècles, dans les règles de la morale, des ordres émanés de la divinité. C'est qu'une règle n'est pas une simple manière d'agir habituelle, c'est une manière d'agir que nous ne nous sentons pas libres de modifier à notre gré. Elle est, en quelque mesure, et dans la mesure même où elle est une règle, soustraite à notre volonté. Il y a en elle quelque chose qui nous résiste, qui nous dépasse, qui s'impose à nous, qui nous contraint. Il ne dépend pas de nous qu'elle soit ou ne soit pas, ni qu'elle soit autre qu'elle n'est. Elle est ce qu'elle est, indépendamment de ce que nous sommes. Elle nous domine, bien loin de nous exprimer. Or, si elle était tout entière un état intérieur, comme un sentiment ou une habitude, il n'y aurait pas de raison pour qu'elle ne suivît pas toutes les variations, toutes les fluctuations de nos états intérieurs. Sans doute, il arrive que nous nous fixions à nous-mêmes une ligne de conduite, et nous disons alors que nous nous sommes fait une règle d'agir de telle ou telle façon. Mais, d'abord, le mot n'a plus ici, au moins en général, tout son sens. Un programme d'action que nous nous traçons nous-mêmes, qui ne dépend que de nous, que nous pouvons toujours modifier, est un projet, non une règle. Ou bien, si vraiment il est à quelque degré soustrait à notre volonté, c'est que, dans la même mesure, il s'appuie sur autre chose que notre volonté, c'est qu'il tient à quelque chose qui nous est extérieur. Par exemple, nous adoptons tel plan d'existence, parce qu'il a pour lui l'autorité de la science ; et c'est l'autorité de la science qui fait son autorité. C'est à la science que nous obéissons, en l'exécutant, et non pas à nous-mêmes. C'est devant elle que nous inclinons notre volonté.

On voit, par ces exemples, ce qu'il y a dans l'idée de règle, outre l'idée de régularité. C'est la *notion d'autorité.* Par autorité, il faut entendre l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous. En raison de cet ascendant, nous agissons dans le sens qui nous est prescrit, non parce que l'acte ainsi réclamé nous attire, non parce que nous y sommes enclins par suite de nos dispositions intérieures naturelles ou acquises, mais parce qu'il y a, dans l'autorité qui nous le dicte, je ne sais quoi qui nous l'impose. C'est en cela que consiste l'obéissance consentie. Quels sont les processus mentaux qui sont à la base de la notion d'autorité, qui font cette force impérative que nous subissons ? C'est ce que nous aurons à rechercher un jour. Pour l'instant, la question ne se pose pas ; il suffit que nous ayons le sentiment de la chose et de sa réalité. Il y a, dans toute force morale que nous sentons nous être supérieure, quelque chose qui fait plier notre volonté. Or, en un sens, on peut dire qu'il n'y a pas de règle proprement dite, à quelque sphère de l'activité qu'elle se rattache, qui n'ait à quelque degré cette vertu impérative. Car, encore une fois, toute règle commande ; c'est là ce qui fait que nous ne nous sentons pas libres d'en faire ce que nous voulons.

Mais il est une catégorie de règles où l'idée d'autorité joue un rôle absolument prépondérant, ce sont les règles morales. Préceptes d'hygiène, préceptes de la technique professionnelle, préceptes variés de la sagesse populaire doivent, sans doute, une partie du crédit que nous leur prêtons à l'autorité que nous prêtons à la science et à la

pratique expérimentée. Le trésor des connaissances et des expériences humaines nous impose, par lui-même, un respect qui se communique à ceux qui en sont les détenteurs, comme le respect que le croyant a pour les choses religieuses se communique aux prêtres. Cependant, dans tous ces cas, si nous nous conformons à la règle, ce n'est pas seulement par déférence pour l'autorité dont elle émane ; mais c'est aussi parce que l'acte prescrit a toutes les chances d'avoir pour nous des conséquences utiles, tandis que l'acte contraire en aurait de nuisibles. Si, quand nous sommes malades, nous nous soignons, si nous suivons le régime qui nous est ordonné, ce n'est pas seulement par respect pour l'autorité de notre médecin, mais c'est aussi parce que nous espérons guérir ainsi. Il entre donc ici un sentiment autre que le respect de l'autorité, il y entre des considérations tout utilitaires, qui tiennent à la nature intrinsèque de l'acte qui nous est recommandé, à ses suites possibles ou probables. Mais il en va tout autrement des règles morales. Sans doute, si nous les violons, nous nous exposons à des conséquences fâcheuses ; nous risquons d'être blâmés, mis à l'index, frappés même matériellement dans notre personne ou dans nos biens. Mais c'est un fait constant, incontestable, qu'un acte n'est pas moral, alors même qu'il serait matériellement conforme à la règle, si c'est la perspective de ces conséquences fâcheuses qui l'a déterminé. Ici, pour que l'acte soit tout ce qu'il doit être, pour que la règle soit obéie comme elle doit être obéie, il faut que nous y déférions, non pour éviter tel résultat désagréable, tel châtiment matériel ou moral, ou pour obtenir telle récompense ; il faut que nous y déférions tout simplement parce que nous devons y déférer, abstraction faite des conséquences que notre conduite peut avoir pour nous. Il faut obéir au précepte moral par respect pour lui, et pour cette seule raison. Toute l'efficacité qu'il a sur les volontés, il la tient donc exclusivement de l'autorité dont il est revêtu. Ici, l'autorité est seule agissante, et un autre élément ne peut s'y mêler sans que la conduite, dans la même mesure, perde son caractère moral. Nous disons que toute règle commande, mais la règle morale est tout entière commandement et n'est pas autre chose. Voilà pourquoi elle nous parle de si haut, pourquoi, quand elle a parlé, toutes les autres considérations doivent se taire. C'est qu'elle ne laisse pour ainsi dire pas de place à l'hésitation. Quand il s'agit d'apprécier les conséquences éventuelles d'un acte, l'incertitude est inévitable, il y a toujours dans l'avenir quelque chose d'indéterminé. Tant de combinaisons diverses de circonstances peuvent se produire qu'on ne saurait prévoir. Quand il s'agit du devoir, parce que tous ces calculs sont interdits, la certitude est plus facile, le problème est plus simple. Il ne s'agit pas de scruter un avenir toujours obscur et indécis ; il s'agit de savoir ce qui est prescrit : si le devoir a parlé, il n'y a qu'à obéir. D'où lui vient cette autorité extraordinaire, je ne le recherche pas pour l'instant ; je me borne à l'observer, et elle est incontestable.

La morale n'est donc pas simplement un système d'habitudes, c'est un système de commandements. Nous disions en premier lieu que l'irrégulier est un incomplet moral ; il en est ainsi de l'anarchiste : je prends le mot dans son sens étymologique, entendant par là l'homme qui est constitué de manière à ne pas sentir la réalité des supériorités morales, l'homme qui est atteint de cette espèce de daltonisme, en vertu duquel toutes les forces intellectuelles et morales lui apparaissent comme situées au même niveau. Nous voici maintenant en présence d'un autre aspect de la moralité : à

la racine de la vie morale, il y a, outre le goût de la régularité, le sens de l'autorité morale. D'ailleurs, entre ces deux aspects, il y a une étroite affinité, et ils trouvent leur unité dans une notion plus complexe qui les embrasse. C'est la notion de discipline. La discipline, en effet, a pour objet de régulariser la conduite ; elle implique des actes qui se répètent eux-mêmes dans des conditions déterminées ; mais elle ne va pas sans autorité. C'est une autorité régulière. Nous pouvons donc dire, pour résumer cette leçon, que le premier élément de la moralité, c'est l'esprit de discipline. Mais faisons bien attention au sens de cette proposition. D'ordinaire la discipline n'apparaît utile que parce qu'elle nécessite certains actes qui sont considérés comme utiles. Elle n'est qu'un moyen de les déterminer en les imposant. C'est d'eux qu'elle tient sa raison d'être. Si l'analyse qui précède est exacte, il faut dire que la discipline a sa raison d'être en elle-même, qu'il est bon que l'homme soit discipliné, abstraction faite des actes auxquels il se trouve ainsi tenu.

Pourquoi ? Il est d'autant plus nécessaire de traiter la question que la discipline, la règle apparaît souvent comme une gêne, peut-être nécessaire, mais regrettable, comme un mal qu'il faut savoir supporter, mais en les réduisant au minimum. Qu'est-ce donc qui en fait un bien ? C'est ce que nous verrons la prochaine fois.

Troisième leçon

L'esprit de discipline

(suite)

Retour à la table des matières

Nous avons commencé, dans la dernière leçon, à rechercher quelles sont les dispositions fondamentales du tempérament moral, puisque c'est sur elles que doit s'exercer l'action de l'éducateur. C'est ce que nous avons appelé les éléments essentiels de la moralité. Pour les connaître, nous nous sommes appliqués à observer la morale du dehors, telle qu'elle vit et fonctionne autour de nous, telle qu'elle s'applique sans cesse sous nos yeux aux actions de l'homme, afin de démêler, parmi les caractères multiples qu'elle présente, ceux qui sont vraiment essentiels, c'est-à-dire qui se retrouvent partout identiques à eux-mêmes sous la diversité des devoirs particuliers. Car il est évident que ce qu'il y a de vraiment fondamental, ce sont les aptitudes qui nous inclinent à agir moralement, non pas dans tel ou tel cas particulier, mais dans la généralité des relations humaines. Or, considérée de ce point de vue, la morale nous a présenté tout d'abord un premier caractère qui, pour être extérieur et formel, ne laisse pas d'avoir une très grande importance. La morale, non seulement telle qu'on l'obser-

ve aujourd'hui, mais encore telle qu'on peut l'observer dans l'histoire, consiste en un ensemble de règles définies et spéciales qui déterminent impérativement la conduite. De cette première constatation sort, à titre de corollaire immédiat, une double conséquence. D'abord, puisque la morale détermine, fixe, régularise les actions des hommes, elle suppose chez l'individu une certaine disposition à vivre une existence régulière, un certain goût de la régularité. Le devoir est régulier, il revient toujours le même, uniforme, monotone même. Les devoirs ne consistent pas en actions d'éclat, accomplies de loin en loin, dans des moments de crises intermittentes. Les vrais devoirs sont quotidiens, et le cours naturel de la vie les ramène périodiquement. Ceux-là donc chez qui le goût du changement et de la diversité va jusqu'à l'horreur de toute uniformité risquent fort d'être des incomplets moraux. La régularité est l'analogue moral de la périodicité organique.

En second lieu, puisque les règles morales ne sont pas simplement un autre nom donné à des habitudes intérieures, puisqu'elles déterminent la conduite du dehors, et impérativement, il faut, pour leur obéir, et, par conséquent, pour être en état d'agir moralement, avoir le sens de cette autorité *sui generis* qui leur est immanente. Il faut, en d'autres termes, que l'individu soit constitué de manière à sentir la supériorité des forces morales dont la valeur est plus haute que la sienne, et à s'incliner devant elles. Nous avons même vu que, si ce sentiment de l'autorité fait une partie de la force avec laquelle toutes les règles de conduite, quelles qu'elles soient, s'imposent à notre volonté, pour tout ce qui concerne les règles morales, il joue un rôle exceptionnellement considérable ; car, ici, il est seul agissant. Aucun sentiment différent ne vient mêler son action à la sienne. Il est dans la nature de ces règles qu'elles doivent être, obéies, non en raison des actes qu'elles prescrivent et des conséquences vraisemblables que peuvent avoir ces actes, mais en raison de ce seul fait qu'elles commandent. C'est donc leur autorité seule qui fait leur efficacité, et, par conséquent, l'impuissance à sentir et à reconnaître cette autorité là où elle existe, ou à différer quand elle est reconnue, est la négation même de toute moralité véritable. Sans doute, quand, comme nous faisons, on s'interdit à soi-même de recourir à des conceptions théologiques pour s'expliquer les propriétés de la vie morale, on peut trouver surprenant, au premier abord, qu'une notion purement humaine soit susceptible d'exercer un aussi extraordinaire ascendant. Mais le fait, en lui-même, est incontestable. Nous n'avons qu'à en prendre conscience ; nous verrons plus tard à en donner une représentation qui le rende intelligible. Nous tenons donc, ainsi, un second élément de la moralité. Mais vous avez vu que ces deux éléments au fond, n'en font qu'un. Le sens de la régularité et le sens de l'autorité ne sont que deux aspects d'un seul et même état d'esprit plus complexe, que l'on peut appeler l'esprit de discipline. L'esprit de discipline, voilà donc la première disposition fondamentale de tout tempérament moral.

Mais une telle conclusion vient se heurter à un sentiment humain et, par suite, très répandu. La discipline morale vient de se présenter à nous comme une sorte de bien en soi ; il semble bien qu'elle doive avoir une valeur en elle-même et pour elle-même, puisqu'elle doit être obéie, non en raison des actes qu'elle nous commande d'accomplir et de leur portée, mais parce qu'elle nous commande. Or, on tend plutôt à y voir

une gêne, peut-être nécessaire, mais toujours pénible, un mal auquel il faut se résigner parce qu'il est inévitable, mais qu'il faut essayer de réduire au minimum. Et, en effet, la discipline, toute discipline n'est-elle pas essentiellement un frein, une limitation apportée à l'activité de l'homme ? Mais limiter, refréner, c'est nier, c'est empêcher d'être, c'est donc détruire partiellement, et toute destruction est mauvaise. Si la vie est bonne, comment pourrait-il être bon de la contenir, de la gêner, de lui assigner des bornes qu'elle ne puisse pas franchir ? Et si la vie n'est pas bonne, qu'est-ce qui pourrait avoir de la valeur en ce monde ? Car être, c'est agir, c'est vivre, et toute diminution de vie, c'est une diminution d'être. Qui dit discipline, dit contrainte, matérielle ou morale, il n'importe. Or, est-ce que toute contrainte n'est pas, par définition, une violence faite à la nature des choses ? C'est pour ces raisons que déjà Bentham voyait, dans toute loi, un mal qui n'était tolérable, qui ne pouvait se justifier en raison que quand il était indispensable. Parce qu'en fait les activités individuelles, en se développant, se rencontrent, et qu'elles risquent, en se rencontrant, de se trouver aux prises, il est nécessaire de marquer les justes limites qu'elles ne peuvent pas dépasser ; mais cette limitation a, par elle-même, quelque chose d'anormal. Pour Bentham, la morale, comme la législation, consistait dans une sorte de pathologie. La plupart des économistes orthodoxes n'ont pas tenu un autre langage. Et c'est sans doute sous l'influence du même sentiment que, depuis Saint-Simon, les plus grands théoriciens du socialisme ont admis comme possible et désirable une société d'où toute réglementation serait exclue. L'idée d'une autorité, supérieure à la vie et qui lui fasse la loi, leur paraît être une survivance du passé, un préjugé qui ne saurait se maintenir. C'est à la vie qu'il appartient de se faire sa loi elle-même. Il ne saurait rien y avoir en dehors et au-dessus d'elle.

On en arrive ainsi à recommander aux hommes, non pas le goût de la mesure et de la modération, le sens de la limite morale, qui n'est qu'un autre aspect du sens de l'autorité morale, mais le sentiment directement opposé, je veux dire l'impatience de tout frein et de toute limitation, le désir de se développer sans terme, l'appétit de l'infini. Il semble que l'homme soit à l'étroit, dès qu'il n'a pas devant lui un horizon illimité. Sans doute, on sait bien que nous ne serons jamais en état de le parcourir; mais on estime que la perspective, au moins, nous en est nécessaire, qu'elle seule peut nous donner le sentiment de la plénitude de l'être. De là vient l'espèce de culte avec lequel tant d'écrivains, au cours du XIXe siècle, ont parlé du sentiment de l'infini. On y voit le sentiment noble par excellence, puisque, par lui, l'homme tend à s'élever pardessus toutes les bornes que la nature lui oppose, et s'affranchit, au moins idéalement, de toute limitation qui le diminue.

Un même procédé pédagogique devient tout différent de lui-même, selon la manière dont il est appliqué ; et il est appliqué très différemment, selon la manière dont on le conçoit. La discipline produira donc des effets très dissemblables, suivant l'idée qu'on se fera de sa nature et de son rôle dans la vie en général et, plus particulièrement, dans l'éducation. Il importe donc que nous cherchions à préciser quel est ce rôle, et que nous ne laissions pas irrésolue la très grave question qui se pose à ce sujet. Faut-il voir dans la discipline une simple police extérieure et matérielle, dont

l'unique raison d'être serait de prévenir certains actes, et qui n'aurait aucune utilité en dehors de cette action préventive ? Ou bien, au contraire, ne serait-elle pas, comme notre analyse le laisserait supposer, un instrument *sui generis* d'éducation morale, qui a sa valeur intrinsèque, et qui marque d'une empreinte spéciale le caractère moral ?

Tout d'abord, que la discipline ait une utilité sociale, par elle-même et indépendamment des actes qu'elle prescrit, c'est ce qu'il est facile de démontrer. En effet, la vie sociale n'est qu'une des formes de la vie organisée, et toute organisation vivante suppose des règles déterminées dont elle ne peut s'écarter sans troubles morbides. Pour qu'elle puisse se maintenir, il faut qu'elle soit à chaque instant en état de répondre aux exigences du milieu ; car la vie ne peut rester suspendue, sans que la mort ou la maladie en résulte. Si donc, à chaque sollicitation des forces extérieures, il fallait que l'être vivant tâtonnât à nouveau pour trouver le mode de réaction qui convient, les causes de destruction qui l'assaillent de toutes parts auraient vite fait de le désorganiser. C'est pourquoi le mode de réaction des organes est, dans ce qu'il a de plus essentiel, prédéterminé ; il y a des manières d'agir qui s'imposent régulièrement, toutes les fois que les mêmes circonstances sont données. C'est ce qu'on appelle la fonction de l'organe. Or, la vie collective est soumise aux mêmes nécessités, et la régularité ne lui est pas moins indispensable. Il faut qu'à chaque instant le fonctionnement de la vie domestique, professionnelle, civique, soit assuré ; et, pour cela, il est indispensable qu'on ne soit pas obligé de chercher perpétuellement sa forme. Il faut que des normes soient établies, qui déterminent ce que doivent être ces relations, et que les individus s'y soumettent. C'est cette soumission qui constitue le devoir quotidien. Mais cette explication et cette justification sont insuffisantes. Car on n'a pas expliqué une institution quand on a fait voir qu'elle était utile à la société. Encore faut-il qu'elle ne vienne pas se heurter à des résistances irréductibles de la part des individus. Si elle fait violence à la nature individuelle, elle aura beau être socialement utile, elle ne pourra naître, ni surtout se maintenir, puisqu'elle sera hors d'état de prendre racine dans les consciences. Sans doute, les institutions sociales ont pour fin immédiate les intérêts de la société et non ceux des individus en tant que tels. Mais, d'un autre côté, si elles troublent la vie de l'individu à sa source, elles troublent aussi du même coup la source de laquelle elles tirent elles-mêmes leur propre vie. Or, nous avons vu que la discipline avait été souvent accusée de violenter la constitution naturelle de l'homme, puisqu'elle en entrave le libre développement. Ce reproche est-il fondé ? Est-il vrai que la discipline soit pour l'homme une cause de diminution et de moindre puissance ? Est-il vrai que l'activité cesse d'être elle-même, dans la mesure où elle est soumise à des forces morales qui la dépassent, la contiennent et la règlent ?

Or, tout au contraire, l'impuissance à se contenir dans des bornes déterminées est, pour toutes les formes de l'activité humaine, et même plus généralement pour toutes les formes de l'activité biologique, un signe de morbidité. L'homme normal cesse d'avoir faim quand il a pris une certaine quantité de nourriture ; c'est le boulimique qui ne peut être rassasié. Les sujets sains, normalement actifs, aiment la marche ; mais le maniaque de la déambulation, lui, éprouve le besoin de se démener perpétuel-

lement, sans trêve ni repos, sans que rien parvienne à le contenter. Même les sentiments les plus généreux, comme l'amour des animaux et même l'amour d'autrui, quand ils dépassent une certaine mesure, sont l'indice incontesté d'une altération de la volonté. Il est normal que nous aimions les hommes, il est normal que nous aimions les bêtes, mais à condition que l'une et l'autre sympathie n'excèdent pas certaines limites ; si, au contraire, elles se développent au détriment des autres sentiments, c'est le signe d'un dérèglement intérieur, dont le clinicien connaît bien le caractère pathologique. On a cru parfois que l'activité purement intellectuelle était affranchie de cette nécessité. Si, a-t-on dit, on satisfait sa faim avec une quantité déterminée de nourriture, « on ne satisfait pas sa raison avec une quantité déterminée de savoir ». C'est une erreur. A chaque moment du temps, notre besoin normal de science est étroitement déterminé et limité par tout un ensemble de conditions. D'abord, nous ne pouvons pas mener une vie intellectuelle plus intense que ne le comportent l'état, le degré de développement où se trouve parvenu, au moment considéré, notre système nerveux central. Car, si nous essayons d'excéder cette limite, le substratum de notre vie mentale en sera désorganisé, et notre vie mentale elle-même par contrecoup. De plus, l'entendement n'est qu'une de nos fonctions psychiques ; à côté des facultés purement représentatives, il y a les facultés actives. Si les premières se développent outre mesure, il est inévitable que les autres en soient atrophiées, et il en résulte une impuissance maladive à agir. Pour que nous puissions nous conduire dans la vie, il faut que nous admettions bien des choses sans chercher à nous en faire une notion scientifique. Si nous voulons avoir raison de tout, nous n'avons pas trop de toutes nos forces pour raisonner et répondre à nos perpétuels « pourquoi ». C'est là ce qui caractérise ces sujets anormaux que le médecin appelle *douleurs.* Et ce que nous disons de l'activité intellectuelle pourrait se dire également de l'activité esthétique. Un peuple impropre aux joies de l'art est un peuple barbare. Mais, d'un autre côté, quand, dans la vie d'un peuple, l'art prend une place excessive, il se déprend, dans la même mesure, de la vie sérieuse, et dès lors ses jours sont comptés.

C'est qu'en effet, pour vivre, il nous faut faire face à des nécessités multiples avec une somme limitée d'énergies vitales. La quantité d'énergie que nous pouvons et devons mettre dans la poursuite de chaque fin particulière est donc nécessairement, limitée : elle est limitée par la somme totale des forces dont nous disposons, et l'importance respective des fins poursuivies. Toute vie est donc un équilibre complexe, dont les divers éléments se limitent les uns les autres, et cet équilibre ne peut se rompre sans produire la douleur et la maladie. Il y a plus. Même, la forme d'activité, au profit de laquelle cet équilibre se rompt, devient, en raison même du développement excessif qu'elle reçoit ainsi, une source de souffrances pour l'individu. Un besoin, un désir qui s'est affranchi de tout frein et de toute règle, qui n'est plus attaché à un objet déterminé et, par cette détermination même, limité et contenu, ne peut plus être pour le sujet qui l'éprouve qu'une cause de perpétuels tourments. Quelles satisfactions, en effet, pourrait-il nous apporter, puisque par définition, il ne peut plus être satisfait ? Une soif insatiable ne peut être apaisée. Pour que nous éprouvions quelque plaisir à agir, encore faut-il que nous ayons le sentiment que notre action sert à quelque chose, c'est-à-dire nous rapproche progressivement du but où nous tendons. Mais

on ne se rapproche pas d'un but qui, par définition, est situé à l'infini. La distance à laquelle on en reste éloigné est toujours la même, quelque chemin qu'on ait fait. Quoi de plus décevant que de marcher vers un point terminal qui n'est nulle part, puisqu'il se dérobe à mesure qu'on avance ? Une aussi vaine agitation ne se distingue pas d'un simple piétinement sur place ; aussi ne peut-elle manquer de laisser derrière elle la tristesse et le découragement. Voilà pourquoi les époques comme la nôtre, qui ont connu le mal de l'infini, sont nécessairement des époques tristes. Le pessimisme accompagne toujours les aspirations illimitées. Le personnage littéraire qui peut être regardé comme l'incarnation par excellence de ce sentiment de l'infini, c'est le Faust de Goethe. Aussi n'est-ce pas sans raison que le poète nous l'a peint comme travaillé par un perpétuel tourment.

Ainsi, bien loin que l'homme, pour avoir le plein sentiment de lui-même, ait besoin de voir se développer devant lui ces horizons illimités, en réalité, rien ne lui est douloureux comme l'indétermination d'une telle perspective. Bien loin qu'il ait besoin de se sentir en face d'une carrière sans terme assignable, il ne peut être heureux que quand il s'emploie à des tâches définies et spéciales. Cette limitation n'implique nullement, d'ailleurs, qu'il doive jamais parvenir à un état stationnaire, où il trouve définitivement le repos. On peut, d'un mouvement ininterrompu, passer de tâches spéciales à d'autres tâches également spéciales, sans, pour cela, s'abîmer dans cette sensation dissolvante de l'illimité. L'important est que l'activité ait toujours un objet précis auquel elle puisse se prendre, et qui la limite en la déterminant. Or, toute force qu'aucune force contraire ne contient tend nécessairement à se perdre à l'infini. Comme un corps gazeux remplirait l'immensité de l'espace, si aucun autre corps ne venait s'opposer à son expansion, toute énergie physique ou morale tend à se développer sans terme, tant que rien ne l'arrête. D'où la nécessité d'organes régulateurs, qui contiennent l'ensemble de nos forces vitales dans de justes limites. Pour ce qui concerne la vie physique, le système nerveux est chargé de ce rôle. C'est lui qui provoque les organes à se mouvoir, et qui leur distribue la quantité d'énergie qui revient à chacun d'eux. Mais la vie morale leur échappe. Ni le cerveau, ni aucun ganglion ne peuvent assigner des bornes aux aspirations de notre intelligence ou de notre volonté. Car la vie mentale, surtout dans ses formes supérieures, déborde l'organisme. Elle en dépend sans doute, mais librement, et les liens qui l'y rattachent sont d'autant plus indirects et lâches qu'il s'agit de fonctions plus élevées. Les sensations, les appétits physiques ne font qu'exprimer l'état du corps, non les idées pures et les sentiments complexes. Sur ces forces toutes spirituelles, il n'y a qu'un pouvoir également spirituel qui puisse agir. Ce pouvoir spirituel, c'est l'autorité inhérente aux règles morales.

En effet, grâce à cette autorité qui est en elles, les règles morales sont de véritables forces auxquelles viennent se heurter nos désirs, nos besoins, nos appétits de toute sorte, quand ils tendent à devenir immodérés. Sans doute, ces forces ne sont pas matérielles ; mais, si elles ne meuvent pas les corps directement, elles meuvent les esprits. Elles ont en elles-mêmes tout ce qu'il faut pour faire plier les volontés, les contraindre, les contenir, les incliner dans tel ou tel sens. Et, par conséquent, on peut dire sans métaphore qu'elles sont des forces. Nous les sentons bien comme telles,

toutes les fois que nous entreprenons d'agir contre elles ; car elles nous opposent une résistance, dont il ne nous est pas toujours possible de triompher. Quand l'homme, sainement constitué, essaye de commettre un acte que blâme la morale, il sent quelque chose qui l'arrête, tout aussi bien que quand il essaye de soulever un poids trop lourd pour ses forces. D'où leur vient cette vertu singulière ? Encore une fois, c'est un problème que nous ajournons, et que nous retrouverons à son heure. Pour l'instant, nous nous bornons à constater le fait, qui est incontestable. D'un autre côté, puisque la morale est une discipline, puisqu'elle nous commande, c'est évidemment que les actes qu'elle réclame de nous ne sont pas selon la pente de notre nature individuelle. Si elle nous demandait simplement de suivre notre nature, elle n'aurait pas besoin de nous parler sur un ton impératif. L'autorité n'est nécessaire que pour arrêter, contenir des forces rebelles, non pour inviter des forces données à se développer dans leur sens. On a dit que la morale avait pour fonction d'empêcher l'individu d'empiéter sur des domaines qui lui sont interdits, et, en un sens, rien n'est plus exact. La morale est un vaste système d'interdits. C'est dire qu'elle a pour objet de limiter le cercle dans lequel peut et doit normalement se mouvoir l'activité individuelle, et nous voyons maintenant à quoi sert cette limitation nécessaire. L'ensemble des règles morales forme vraiment autour de chaque homme une sorte de barrière idéale, au pied de laquelle le flot des passions humaines vient mourir, sans pouvoir aller plus loin. Et, par cela même qu'elles sont contenues, il devient possible de les satisfaire. Aussi, que, sur un point quelconque, cette barrière vienne à faiblir, et aussitôt, par la brèche ouverte, les forces humaines jusque-là contenues se précipitent tumultueusement ; mais, une fois lâchées, elles ne peuvent plus trouver de terme où elles s'arrêtent ; elles ne peuvent que se tendre douloureusement dans la poursuite d'un but qui leur échappe toujours. Que, par exemple, les règles de la morale conjugale perdent de leur autorité, que les devoirs auxquels les époux sont tenus l'un envers l'autre soient moins respectés, et les passions, les appétits que cette partie de la morale contient et réglemente, se déchaîneront, se dérégleront, s'exaspéreront par ce dérèglement même ; et, impuissantes à s'apaiser parce qu'elles se seront affranchies de toutes limites, elles détermineront un désenchantement, qui se traduira d'une manière visible dans la statistique des suicides. De même, que la morale qui préside à la vie économique vienne à s'ébranler, et les ambitions économiques, ne connaissant plus de bornes, se surexciteront et s'enfiévreront ; mais, alors, on verra s'élever le contingent annuel des morts volontaires. On pourrait multiplier les exemples. C'est d'ailleurs parce que la morale a pour fonction de limiter et de contenir, que la trop grande richesse devient si facilement une source d'immoralité. C'est que, par le pouvoir qu'elle nous confère, elle diminue réellement les résistances que nous opposent les choses ; par suite, elle donne à nos désirs un surcroît de force qui les rend plus difficiles à modérer. Ils se laissent moins aisément renfermer dans la limite normale. Dans ces conditions, l'équilibre moral est plus instable ; il faut un moindre choc pour le troubler. Et, par là, il est possible d'entrevoir en quoi consiste et d'où provient ce mal de l'infini qui travaille notre temps. Pour que l'homme s'imagine avoir devant lui des espaces illimités librement ouverts, il faut qu'il ne voie plus cette barrière morale qui, normalement, devrait arrêter ses regards ; il faut qu'il ne sente plus ces forces morales qui le contiennent et qui bornent son horizon. Mais, s'il ne les sent plus, c'est qu'elles n'ont

plus leur degré normal d'autorité ; c'est qu'elles sont affaiblies ; c'est qu'elles ne sont plus ce qu'elles doivent être. Le sentiment de l'infini ne peut donc apparaître qu'à ces moments où la discipline morale a perdu de son ascendant sur les volontés ; et il est le signe de cet affaiblissement qui se produit à des époques où le système moral en vigueur depuis des siècles est ébranlé, ne répond plus aux conditions nouvelles de l'existence humaine, sans qu'un système nouveau se soit encore formé pour remplacer celui qui disparaît.

Ainsi donc, gardons-nous de voir, dans la discipline à laquelle nous soumettons les enfants, un instrument de compression, auquel il ne faut recourir que quand c'est indispensable afin de prévenir le retour d'actes blâmables. La discipline est, par elle-même, un facteur *sui generis* de l'éducation ; il y a, dans le caractère moral, des éléments essentiels qui ne peuvent être dus qu'à elle. C'est par elle, et par elle seule, que nous pouvons apprendre à l'enfant à modérer ses désirs, à borner ses appétits de toute sorte, à limiter, et, par cela même, à définir les objets de son activité ; et cette limitation est condition du bonheur et de la santé morale. Assurément, cette limitation nécessaire varie selon les pays et les époques ; elle n'est pas la même aux différents âges de la vie. A mesure que la vie mentale des hommes se développe, à mesure qu'elle devient plus intense et plus complexe, il est nécessaire que le cercle de leur activité morale s'étende dans la même mesure. Ni en fait de science, ni en fait d'art, ni en fait de bien-être, nous ne pouvons plus aujourd'hui nous contenter aussi facilement que faisaient nos pères. L'éducateur irait donc contre les fins mêmes de la discipline, s'il essayait de resserrer artificiellement la limite. Mais, s'il faut qu'elle varie, et s'il faut tenir compte de ses variations, il n'en faut pas moins qu'elle soit, et c'est, pour l'instant, tout ce que je veux établir.

Mais on se demandera peut-être si ce bonheur n'est pas bien chèrement acheté. En effet, toute borne assignée à nos facultés n'est-elle pas, par la force des choses, un amoindrissement de puissance ; toute limitation n'implique-t-elle pas une dépendance ? Il semble donc qu'une activité circonscrite ne puisse être qu'une activité moins riche, en même temps que moins libre et moins maîtresse d'elle-même.

La conclusion paraît s'imposer comme un truisme. En réalité, ce n'est qu'une illusion du sens commun, et, pour peu qu'on y réfléchisse, il est facile de s'assurer que, tout au contraire, la toute-puissance absolue n'est qu'un autre nom donné à l'extrême impuissance.

Représentez-vous, en effet, un être affranchi de toute limitation extérieure, un despote plus absolu encore que ceux dont nous parle l'histoire, un despote qu'aucune puissance extérieure ne vienne contenir et régler. Par définition, les désirs d'un tel être sont irrésistibles. Dirons-nous donc qu'il est tout-puissant ? Non certes, car lui-même ne peut leur résister. Ils sont maîtres de lui comme du reste des choses. Il les subit, il ne les domine pas. En un mot, quand nos tendances sont affranchies de toute mesure, quand rien ne les borne, elles deviennent elles-mêmes tyranniques, et leur

premier esclave, c'est le sujet même qui les éprouve. Aussi, vous savez quel triste spectacle il nous donne. Les penchants les plus contraires, les caprices les plus antinomiques se succèdent les uns aux autres, entraînant ce souverain soi-disant absolu dans les sens les plus divergents, si bien que cette toute-puissance apparente se résout finalement en une véritable impuissance. Un despote est comme un enfant ; il en a les faiblesses, et pour la même raison. C'est qu'il n'est pas maître de lui-même. La maîtrise de soi, voilà la première condition de tout pouvoir vrai, de toute liberté digne de ce nom. Mais on ne peut être maître de soi, quand on porte en soi des forces qui, par définition, ne peuvent être maîtrisées. C'est pour la même raison que les partis politiques trop forts, ceux qui n'ont pas à compter avec des minorités suffisamment résistantes, ne peuvent pas durer. Ils ne tardent pas à être ruinés par l'excès même de leurs forces. Car, comme rien n'est en état de les modérer, ils se laissent inévitablement aller aux violences extrêmes qui les désorganisent eux-mêmes. Un parti trop puissant s'échappe à lui-même, et ne peut plus se diriger, parce qu'il est trop puissant. Les Chambres introuvables sont mortelles aux doctrines dont elles paraissent d'abord annoncer le triomphe.

Mais, dira-t-on, n'est-il pas possible que nous nous contenions de nous-mêmes, par un effort intérieur, sans qu'une pression extérieure vienne perpétuellement s'exercer sur nous ? Assurément, et cette aptitude à se maîtriser soi-même est un des principaux pouvoirs que doive développer l'éducation. Mais, pour que nous apprenions à nous résister à nous-mêmes, encore faut-il que nous en sentions la nécessité, par la résistance même que nous opposent les choses. Pour que nous nous bornions, encore faut-il que nous sentions la réalité des bornes qui nous enserrent. Un être qui serait ou se croirait illimité, soit en fait, soit en droit, ne pourrait pas songer à se limiter lui-même sans contradictions : ce serait faire violence à sa nature. La résistance interne ne peut être qu'un reflet, une expression intérieure de la résistance externe. Or, si, pour tout ce qui concerne la vie physique, le milieu physique est là qui nous arrête et qui nous rappelle que nous ne sommes qu'une partie dans un tout qui nous enveloppe et qui nous limite, pour tout ce qui regarde la vie morale, il n'y a que des forces morales qui puissent avoir sur nous cette action et nous donner ce sentiment. Ces forces morales, nous avons dit quelles elles étaient.

Nous arrivons donc à cette importante conséquence. C'est que la discipline morale ne sert pas seulement à la vie morale proprement dite; son action s'étend plus loin. Il résulte, en effet, de ce que nous venons de voir, qu'elle joue un rôle considérable dans la formation du caractère et de la personnalité en général. Et, en effet, ce qu'il y a de plus essentiel dans le caractère, c'est l'aptitude à se maîtriser, c'est cette faculté d'arrêt ou, comme on dit, d'inhibition, qui nous permet de contenir nos passions, nos désirs, nos habitudes, et de leur faire la loi. Car un être personnel, c'est un être capable de mettre, sur tout ce qu'il fait, une marque qui lui est propre, qui est constante, et par laquelle il se reconnaît, se distingue de tout autre. Or, tant que les tendances, les instincts, les désirs règnent sans contrepoids, tant que notre conduite dépend exclusivement de leur intensité respective, ce sont de perpétuelles sautes de vent, de brusques à-coups, comme ceux qui se produisent chez l'enfant ou chez le primitif, et qui, en

divisant sans cesse la volonté contre elle-même, en la dispersant à tous les vents du caprice, l'empêchent de se constituer avec cette unité et de se suivre avec cette persévérance qui sont les conditions primordiales de la personnalité. C'est précisément à cette maîtrise de soi que nous dresse la discipline morale. C'est elle qui nous apprend à agir autrement que sous la poussée d'impulsions intérieures et en laissant notre activité descendre spontanément sa pente naturelle. Elle nous apprend à agir avec effort ; car il n'est pas d'action morale qui n'implique que nous ne contraignions quelque penchant, que nous ne fassions taire quelque appétit, que nous ne modérions quelque tendance. En même temps, comme toute règle a quelque chose de fixe et d'invariable qui la met au-dessus de tous les caprices individuels, et comme les règles morales sont plus immuables encore que toutes les autres, apprendre à agir moralement, c'est apprendre aussi à se conduire avec suite, d'après des principes constants, supérieurs aux impulsions et aux suggestions fortuites. C'est donc communément à l'école du devoir que se forme la volonté.

Quatrième leçon

L'esprit de discipline
(fin)

Le second élément de la moralité : L'attachement aux groupes sociaux

Retour à la table des matières

Après avoir déterminé en quoi consiste le premier élément de la moralité, nous en avons recherché la fonction, afin de préciser l'esprit dans lequel il convient de l'inculquer à l'enfant. La morale, avons-nous dit, est essentiellement une discipline. Or, toute discipline a un double objet : réaliser une certaine régularité dans la conduite des individus, leur assigner des fins déterminées qui, du même coup, limitent leur horizon. La discipline donne des habitudes à la volonté et elle lui impose des freins. Elle régularise et elle contient. Elle répond à ce qu'il y a de régulier, de permanent

dans les relations des hommes entre eux. Puisque la vie sociale est toujours, dans une certaine mesure, semblable à elle-même, puisque les mêmes combinaisons de circonstances s'y reproduisent périodiquement, il est naturel que certaines manières d'agir, celles qui se sont trouvées le mieux en rapport avec la nature des choses, se répètent avec la même périodicité. C'est la régularité relative des conditions diverses dans lesquelles nous sommes placés qui implique la régularité relative de notre conduite. Mais la raison d'être utile de la limitation apparaît au premier abord comme moins immédiatement évidente. Il semble qu'elle implique une violence faite à la nature humaine. Limiter l'homme, mettre obstacle à sa libre expansion, n'est-ce pas l'empêcher d'être lui-même ? Nous avons vu pour tant que cette limitation était condition de notre santé morale et de notre bonheur. L'homme, en effet, est fait pour vivre dans un milieu déterminé, limité, si vaste, d'ailleurs, qu'il puisse être ; et l'ensemble des actes qui constituent la vie a pour objet de nous adapter à ce milieu, ou de l'adapter à nous. Par suite, l'activité qu'il sollicite de nous participe de la même détermination. Vivre, c'est nous mettre en harmonie avec le monde physique qui nous entoure, avec le monde social dont nous sommes membres, et l'un et l'autre, si étendus qu'ils puissent être, sont cependant limités. Les fins que nous avons normalement à poursuivre sont donc également définies, et nous ne pouvons nous affranchir de cette limite, sans nous mettre aussitôt dans un état contre nature. Il faut qu'à chaque moment du temps nos aspirations, nos sentiments de toutes sortes soient bornés. Le rôle de la discipline est d'assurer cette limitation. Que cette borne nécessaire vienne à manquer, que les forces morales qui nous entourent ne soient plus en état de contenir et de modérer nos désirs, l'activité humaine, n'étant plus retenue par rien, se perd dans le vide, dont elle se dissimule à elle-même le néant en le décorant du nom spécieux d'infini.

La discipline est donc utile, non pas seulement dans l'intérêt de la société, et comme le moyen indispensable sans lequel il ne saurait y avoir de coopération régulière, mais dans l'intérêt même de l'individu. C'est par elle que nous apprenons cette modération du désir sans laquelle l'homme ne saurait être heureux. Et, par là, elle contribue même, pour une large part, à former ce qu'il y a de plus essentiel en chacun de nous, je veux dire notre personnalité. Car cette faculté de contenir nos tendances, de résister à nous-mêmes, que nous acquérons à l'école de la discipline morale, est la condition indispensable à l'apparition de la volonté réfléchie et personnelle. La règle, parce qu'elle nous apprend à nous modérer, à nous maîtriser, est un instrument d'affranchissement et de liberté. J'ajoute que c'est surtout dans des sociétés démocratiques comme la nôtre qu'il est indispensable d'apprendre à l'enfant cette modération salutaire. Car, parce que les barrières conventionnelles, qui, dans les sociétés organisées sur d'autres bases, contenaient violemment les désirs et les ambitions, sont en partie tombées, il n'y a plus que la discipline morale qui puisse exercer cette action régulatrice dont l'homme ne peut se passer. Parce qu'en principe toutes les carrières sont ouvertes à tous, le désir de s'élever est plus facilement exposé à se surexciter et à s'enfiévrer au-delà de toute mesure, jusqu'à ne plus connaître pratiquement de limites. Il faut donc que l'éducation fasse sentir de bonne heure à l'enfant qu'en dehors de ces bornes artificielles, dont l'histoire a fait et continue à faire justice, il en est d'autres

qui sont fondées dans la nature des choses, c'est-à-dire dans la nature de chacun de nous. Il ne s'agit nullement de le dresser insidieusement à une résignation quand même, d'endormir en lui les ambitions légitimes, de l'empêcher de regarder au-delà de sa condition présente ; tentatives qui seraient en contradiction avec les principes mêmes de notre organisation sociale. Mais il faut lui faire comprendre que le moyen d'être heureux est de se proposer des objectifs prochains, réalisables, en rapport avec la nature de chacun, et de les atteindre, non de tendre nerveusement et douloureusement sa volonté vers des fins infiniment éloignées et par conséquent inaccessibles. Sans chercher à lui cacher les injustices du monde, communes à toute époque, il faut lui faire sentir que le bonheur ne croît pas sans limites, avec le pouvoir, le savoir ou la richesse ; mais qu'il peut se rencontrer dans des conditions très diverses, que chacun de nous a ses misères en même temps que ses joies, que l'essentiel est de trouver une fin d'activité qui soit en harmonie avec nos facultés et qui nous permette de réaliser notre nature, sans chercher à l'outrer, en quelque sorte, et à la pousser violemment et artificiellement en dehors de ses limites normales. Il y a là tout un ensemble d'habitudes mentales que l'école doit faire contracter à l'enfant, non parce qu'elles servent tel ou tel régime, mais parce qu'elles sont saines et qu'elles auraient sur le bonheur public la plus heureuse influence. Indiquons, de plus, que les forces morales protègent contre les forces brutales et inintelligentes. Et, encore une fois, qu'on se garde de voir, dans ce goût de la modération, je ne sais quelles tendances à l'immobilité ; marcher vers une fin définie, que remplace une autre fin également définie, c'est avancer d'une manière ininterrompue, et non pas s'immobiliser. Il ne s'agit pas de savoir s'il faut marcher ou non, mais de quel pas et de quelle manière.

Nous arrivons donc à justifier rationnellement l'utilité de la discipline, tout aussi bien que les morales les plus en vue. Seulement, il faut remarquer que la conception que nous nous faisons de son rôle est très différente de celle qu'ont proposée certains de ses apologistes attitrés. Il est arrivé, en effet, bien souvent, que, pour démontrer les bienfaits moraux de la discipline, on s'est appuyé sur le principe que j'ai combattu et qu'invoquent ceux-là mêmes qui ne voient dans la discipline qu'un mal regrettable, quoique nécessaire. Comme Bentham et les utilitaires, on pose comme évident que la discipline consiste dans une violence exercée sur la nature ; mais, au lieu d'en conclure que cette violence est mauvaise, étant contre nature, on estime, au contraire, qu'elle est bonne, parce qu'on juge que la nature est mauvaise. La nature, de ce point de vue, c'est la matière, la chair, source du mal et du péché. Elle n'a donc pas été donnée à l'homme pour qu'il la développe, mais, au contraire, pour qu'il en triomphe, pour qu'il la vainque et la fasse taire. Elle n'est pour lui que l'occasion d'une belle lutte, d'un glorieux effort contre soi-même. La discipline est l'instrument même de la victoire. Telle est la conception ascétique de la discipline, telle qu'elle s'est accréditée dans certaines religions. - Tout autre est la notion que je vous en ai proposée. Si nous croyons que la discipline est utile, nécessaire à l'individu, c'est qu'elle nous parait réclamée par la nature elle-même. Elle est le moyen par lequel la nature se réalise normalement, et non le moyen de la réduire ou de la détruire. Comme tout ce qui existe, l'homme est un être limité ; il est la partie d'un tout : physiquement, il est partie de l'univers ; moralement, il est partie de la société. Il ne peut donc, sans contre-

dire sa nature, chercher à s'affranchir des limites qui s'imposent à toute partie. Et, en fait, tout ce qu'il y a de plus fondamental en lui, tient précisément à sa qualité de partie. Car, dire qu'il est une personne, c'est dire qu'il est distinct de tout ce qui n'est pas lui ; or, la distinction implique la limitation. Si, donc, de notre point de vue, la discipline est bonne, ce n'est pas que nous regardions d'un oeil défiant l’œuvre de la nature, ce n'est pas que nous y voyions une machination diabolique qu'il faut déjouer, mais c'est que la nature de l'homme ne peut être elle-même à moins d'être disciplinée. Si nous jugeons indispensable que les inclinations naturelles soient contenues dans de certaines bornes, ce n'est pas qu'elles nous paraissent mauvaises, ce n'est pas que nous leur déniions le droit d'être satisfaites ; au contraire, c'est qu'autrement elles ne pourraient pas recevoir leur juste satisfaction. D'où cette première conséquence pratique que tout ascétisme n'est pas bon en soi.

De cette différence initiale, entre les deux conceptions, en résultent d'autres qui ne sont pas moins importantes. Si la discipline est un moyen de réaliser la nature de l'homme, elle doit changer avec la nature de l'homme qui, on le sait, varie suivant les temps. A mesure que l'on avance dans l'histoire, par l'effet même de la civilisation, la nature humaine devient plus riche en énergies plus intenses, elle a plus besoin d'activité ; c'est pourquoi il est normal que le cercle de l'activité individuelle s'étende, que les bornes de notre horizon intellectuel, moral, affectif aillent toujours en reculant plus loin. De là, la vanité des systèmes qui, soit en fait de science, soit en fait de bien-être, soit en fait d'art, prétendent nous interdire de dépasser le point où s'étaient arrêtés nos pères, ou voudraient nous y ramener. La limite normale est dans un devenir perpétuel, et toute doctrine qui, au nom de principes absolus, entreprend de la fixer une fois pour toutes d'une manière immuable, vient tôt ou tard se heurter à la force des choses. Non seulement le contenu de la discipline change, mais aussi la manière dont elle est et doit être inculquée. Non seulement la sphère d'action de l'homme varie, mais les forces qui nous retiennent ne sont pas tout à fait les mêmes aux différentes époques de l'histoire. Dans les sociétés inférieures, comme l'organisation sociale est très simple, la morale a le même caractère, et, par suite, il n'est ni nécessaire ni même possible que l'esprit de discipline soit très éclairé. La simplicité même des pratiques morales fait qu'elles prennent facilement la forme habituelle de l'automatisme, et, dans ces conditions, l'automatisme est sans inconvénients ; car, puisque la vie sociale est toujours semblable à elle-même, qu'elle diffère peu d'un point à l'autre ou d'un moment à l'autre, l'habitude et la tradition irréfléchies suffisent à tout. Aussi ont-elles un prestige, une autorité qui ne laissent aucune place au raisonnement et à l'examen. Au contraire, plus les sociétés deviennent complexes, plus il est difficile que la morale fonctionne par un mécanisme purement automatique. Les circonstances ne sont jamais les mêmes, et les règles morales demandent, en conséquence, à être appliquées avec intelligence ; la nature de la société est en perpétuelle évolution : il faut donc que la morale elle-même soit assez souple pour pouvoir se transformer au fur et à mesure que cela est nécessaire. Mais, pour cela, il faut qu'elle ne soit pas inculquée de telle sorte qu'elle se trouve mise au-dessus de la critique et de la réflexion, agents par excellence de toutes les transformations. Il faut que les

individus, tout en s'y conformant, se rendent compte de ce qu'ils font, et que leur déférence n'aille pas jusqu'à enchaîner complètement l'intelligence. Ainsi, de ce qu'on croit que la discipline est nécessaire, il ne s'ensuit pas qu'elle doive être aveugle et asservissante. Il faut que les règles morales soient investies de l'autorité sans laquelle elles seraient inefficaces, mais, à partir d'un certain moment de l'histoire, il ne faut pas que cette autorité les soustraie à la discussion, en fasse des idoles sur lesquelles l'homme n'ose, pour ainsi dire, pas lever les yeux. Nous aurons à chercher plus tard comment il est possible de satisfaire à ces deux nécessités, en apparence contradictoires; pour l'instant il nous suffit de les indiquer.

Cette considération nous amène à examiner une objection qui a pu se présenter à vos esprits. Nous avons dit que les irréguliers, les indisciplinés sont des incomplets moraux. Cependant, n'ont-ils pas à jouer un rôle moralement utile dans la société ? Est-ce que le Christ n'était pas un irrégulier, aussi bien que Socrate, et n'en est-il pas ainsi de tous les personnages historiques aux noms desquels se rattachent les grandes révolutions morales par lesquelles a passé l'humanité ? S'ils avaient eu un trop vif sentiment de respect pour les règles morales suivies de leur temps, ils n'auraient pas entrepris de les réformer. Pour oser secouer le joug de la discipline traditionnelle, il ne faut pas en sentir trop fortement l'autorité. Rien n'est plus certain. Mais, tout d'abord, de ce que, dans des circonstances critiques, anormales, le sentiment de la règle et l'esprit de la discipline doivent être affaiblis, il ne s'ensuit pas que cet affaiblissement soit normal. De plus, il faut se garder de confondre deux sentiments très différents : le besoin de remplacer une réglementation vieille par une réglementation nouvelle, et l'impatience de toute réglementation, l'horreur de toute discipline. Dans des conditions déterminées, le premier de ces sentiments est naturel, sain et fécond ; le second est toujours anormal, puisqu'il nous incite à vivre en dehors des conditions fondamentales de la vie. Sans doute, en fait, chez les grands révolutionnaires de l'ordre moral, le besoin légitime de nouveauté a souvent dégénéré en tendance anarchique. Parce que les règles en usage de leur temps les froissaient douloureusement, ils s'en prenaient, du mal ressenti, non à telle ou telle forme particulière et temporaire de la discipline morale, mais au principe même de toute discipline. Mais, précisément, c'est ce qui a toujours rendu leur oeuvre caduque ; c'est ce qui fait que tant de révolutions ont été stériles, ou n'ont pas donné de résultats en rapport avec les efforts qu'elles ont coûtés. C'est qu'il faut sentir, plus vivement que jamais, la nécessité des règles, au moment où on s'élève contre elles. C'est au moment où on les ébranle, qu'on doit avoir toujours présent à l'esprit qu'on ne peut s'en passer ; car c'est à cette condition qu'on fera oeuvre positive. Et, ainsi, l'exception qui paraissait contredire le principe ne fait que le confirmer.

En résumé, les théories qui célèbrent les bienfaits de la liberté irréglementée font l'apologie d'un état morbide. Même on peut dire que, contrairement aux apparences, ces mots de liberté et d'irréglementation jurent d'être accouplés, car la liberté est le fruit de la réglementation. C'est sous l'action, c'est par la pratique des règles morales que nous acquérons le pouvoir de nous maîtriser et de nous régler, qui est tout le réel

de la liberté. Ce sont encore ces mêmes règles qui, grâce à l'autorité, à la force qui sont en elles, nous protègent contre les forces immorales ou amorales qui nous assaillent de toutes parts. Bien loin donc que règle et liberté s'excluent comme deux termes antinomiques, la seconde n'est possible que par la première ; et la règle ne doit plus être simplement acceptée avec une docilité résignée ; elle mérite d'être aimée. C'est une vérité qu'il importait de rappeler aujourd'hui, sur laquelle on ne saurait trop attirer l'attention publique. Car nous vivons précisément à une de ces époques révolutionnaires et critiques, où l'autorité normalement affaiblie de la discipline traditionnelle peut facilement donner naissance à l'esprit d'anarchie. Voilà d'où viennent ces aspirations anarchiques qui, conscientes ou non, se retrouvent aujourd'hui, non pas seulement dans la secte spéciale qui porte ce nom, mais dans des doctrines très diverses qui, opposées sur d'autres points, se rencontrent dans un commun éloignement pour tout ce qui est réglementation.

Nous avons ainsi déterminé le premier élément de la moralité, et nous en avons montré le rôle. Mais ce premier élément n'exprime que ce qu'il y a de plus formel dans la vie morale. Nous avons constaté que la morale consiste en un corps de règles qui nous commandent, et nous avons analysé la notion de règle ainsi dégagée, sans nous préoccuper de savoir quelle est la nature des actes qui nous sont ainsi prescrits. Nous l'avons étudiée comme une forme vide, par une abstraction légitime. Mais, en fait, elle a un contenu qui a, lui aussi, on peut le prévoir, une valeur morale. Les préceptes moraux nous prescrivent certains actes déterminés, et, puisque tous ces actes sont moraux, puisqu'ils appartiennent à un même genre, puisqu'en d'autres termes, ils sont de même nature, ils doivent présenter quelques caractères communs. Ce ou ces caractères communs constituent d'autres éléments essentiels de la moralité, puisqu'ils se retrouvent dans toute action morale, et, par conséquent, il nous faut chercher à les atteindre. Une fois que nous les connaîtrons, nous aurons déterminé du même coup une autre disposition fondamentale du tempérament moral ; à savoir, celle qui incline l'homme à accomplir des actes qui répondent à cette définition. Et un nouvel objectif sera assigné à l'action de l'éducateur.

Pour résoudre cette question, nous procéderons comme nous avons fait, quand nous avons déterminé le premier élément de la moralité. Nous ne nous demanderons pas d'abord ce que doit être le contenu de la morale ; pas plus que nous ne nous sommes demandé quelle en devait être a priori la forme. Nous ne rechercherons pas ce que doivent être ces actes moraux pour mériter cette appellation, en partant d'une notion du moral posée avant toute observation et on ne sait comment. Mais, au contraire, nous observerons quels sont les actes auxquels, en fait, la conscience morale attache universellement cette qualification. Quelles sont les manières d'agir qu'elle approuve, et quels caractères ces manières d'agir présentent-elles ? Nous n'avons pas à former l'enfant en vue d'une morale qui n'existe pas, mais en vue de la morale telle qu'elle est ou telle qu'elle tend à être. En tout cas, c'est de là qu'il nous faut partir.

Les actes humains se distinguent les uns des autres d'après les fins qu'ils ont pour objet de réaliser. Or, les fins poursuivies par les hommes peuvent toutes se classer dans les deux catégories suivantes. Ou bien elles concernent l'individu même qui les poursuit et lui seul, et nous dirons alors qu'elles lui sont personnelles. Ou bien elles concernent autre chose que l'individu qui agit, et nous les appellerons dans ce cas impersonnelles. On entrevoit aisément que cette dernière catégorie comprend un grand nombre d'espèces différentes, suivant que les fins poursuivies par l'agent se rapportent à d'autres individus, ou à des groupes, ou à des choses. Mais il n'est pas nécessaire, pour l'instant, d'entrer dans ces détails.

Cette grande distinction posée, voyons si les actes qui poursuivent des fins personnelles sont susceptibles d'être dits moraux.

Les fins personnelles elles-mêmes sont de deux sortes. Ou bien nous cherchons purement et simplement à nous maintenir en vie, à conserver notre être, à le mettre à l'abri des causes de destruction qui le menacent, ou bien nous cherchons à l'agrandir ou à le développer. Les actes que nous accomplissons dans le seul et unique but d'entretenir notre existence peuvent assurément n'être aucunement blâmables ; mais il est incontestable qu'aux yeux de la conscience publique ils sont et ont toujours été dénués de toute valeur morale. Ils sont moralement neutres. Nous ne disons pas de quelqu'un qui se soigne bien, qui pratique une bonne hygiène, et cela dans le seul but de vivre, qu'il se conduit moralement. Nous trouvons sa conduite avisée, sage, mais nous n'estimons pas qu'il y ait à y appliquer une qualification morale quelle qu'elle soit. Elle est en dehors de la morale. Sans doute, il en est autrement quand nous veillons sur notre vie, non pas simplement pour nous la conserver à nous-mêmes et pouvoir en jouir, mais, par exemple, pour pouvoir nous conserver à notre famille, parce que nous sentons que nous lui sommes nécessaires. Alors, notre acte est unanimement considéré comme moral. Seulement, dans ce cas, ce n'est pas un but personnel qu'il a en vile, mais l'intérêt de la famille. Ce n'est pas pour vivre que nous agissons, mais pour faire vivre d'autres êtres que nous. La fin poursuivie est donc impersonnelle. J'ai l'air, il est vrai, de m'élever contre la conception courante, d'après laquelle l'homme a le devoir de conserver sa vie. Il n'en est rien. Je ne nie pas que l'homme n'ait le devoir de vivre, mais je dis qu'il ne remplit un devoir, par le seul fait de vivre, que quand la vie est pour lui un moyen d'atteindre une fin qui la dépasse. Mais il n'y a rien de moral à vivre pour vivre.

On en peut dire autant de tout ce que nous faisons en vue, non plus simplement de conserver, mais d'agrandir et de développer notre être, du moins quand ce développement ne doit servir qu'à nous-mêmes et qu'à nous seuls. L'homme qui travaille à cultiver son intelligence, à affiner ses facultés esthétiques, par exemple, dans le seul but de réussir ou même tout simplement pour la joie de se sentir plus complet, plus riche en connaissances et en émotions, pour jouir solitairement du spectacle qu'il se donne à lui-même, n'éveille chez nous aucune émotion proprement morale. Nous pouvons l'admirer, comme on admire une belle oeuvre d'art ; mais, dans la mesure où il ne poursuit que des fins personnelles, quelles qu'elles soient, nous ne pouvons pas

dire qu'il remplit un devoir. Ni la science, ni l'art n'ont une vertu morale intrinsèque susceptible de se communiquer *ipso facto* au sujet qui les possède. Tout dépend de l'usage qu'on en fait ou qu'on en veut faire. Quand, par exemple, on recherche la science en vue de diminuer la quantité des souffrances humaines, alors, d'un aveu unanime, l'acte est moralement louable. Mais il n'en est pas de même quand on la recherche en vue d'une satisfaction personnelle.

Voilà donc un premier résultat acquis : les actes qui poursuivent des fins exclusivement personnelles à l'agent sont sans valeur morale, quels qu'ils puissent être. Il est vrai que, d'après les moralistes utilitaires, la conscience morale se trompe, quand elle juge ainsi la conduite humaine ; suivant eux, les fins égoïstes sont les fins recommandables par excellence. Mais nous n'avons pas à nous préoccuper ici de la manière dont ces théoriciens apprécient la morale effectivement pratiquée par les hommes ; c'est cette morale même que nous voulons connaître, telle qu'elle est entendue et appliquée par tous les peuples civilisés. Or, posée dans ces termes, la question est facile à résoudre. Non seulement il n'y a pas aujourd'hui, mais il n'a jamais existé un seul peuple où un seul acte égoïste, c'est-à-dire visant l'intérêt individuel de celui qui l'accomplit, ait été considéré comme moral. D'où nous pouvons conclure que les actes prescrits par les règles de la morale présentent tous ce caractère commun qu'ils poursuivent des fins impersonnelles.

Mais que faut-il entendre par ce mot ? Dirons-nous que, pour agir moralement, il suffit de rechercher, non pas notre intérêt personnel, mais l'intérêt personnel d'un autre individu que, nous-même. Ainsi, veiller à ma santé, à mon instruction n'aurait rien de moral ; mais mon acte changerait de nature, quand c'est à la santé d'un de mes semblables que je veille, quand c'est son bonheur ou son instruction que j'ai en vue. Mais une telle appréciation de la conduite est inconséquente avec elle-même et se contredit dans les termes. Pourquoi ce qui n'a pas de valeur morale chez moi en aurait-il chez autrui ? Pourquoi la santé, l'intelligence d'un être qui, par hypothèse, est semblable à moi (car je laisse de côté les cas où il y aurait inégalité flagrante) seraient-elles plus sacrées que ma santé à moi et mon intelligence à moi ? La moyenne des hommes est à peu près sur le même niveau, leurs personnalités sont semblables, égales et, pour ainsi dire, substituables les unes aux autres. Si un acte qui est destiné à conserver ma personnalité ou à la développer est amoral, pourquoi en serait-il autrement d'un acte identique, sauf qu'il a pour objet la personnalité d'autrui ? Pourquoi l'une aurait-elle plus de prix que l'autre ? D'ailleurs, ainsi que l'a fait remarquer Spencer, une telle morale n'est applicable qu'à condition de n'être pas appliquée par tout le monde. Supposez, en effet, une société où chacun serait prêt à renoncer à soi en faveur de son voisin, pour la même raison, nul ne pourrait accepter le renoncement des autres, et le renoncement deviendrait impossible, parce qu'il serait général. Pour que la charité puisse être pratiquée, il faut que quelques-uns acceptent de ne pas la faire, ou ne soient pas en état de la faire. C'est une vertu réservée à quelques-uns ; la morale, au contraire, par définition, doit être commune à tous, accessible à tous. On ne saurait donc voir dans le sacrifice, le dévouement inter-individuel, le type de l'acte moral. Les caractères essentiels que nous cherchons doivent être ailleurs.

Les trouverons-nous dans l'acte qui a pour objet, non l'intérêt d'un sujet autre que l'agent, mais de plusieurs, et dirons-nous que les fins impersonnelles, qui seules peuvent conférer à un acte un caractère moral, sont les fins personnelles de plusieurs individus ? Ainsi, j'agirais moralement, non quand j'agis pour moi, non quand j'agis pour un autre homme, mais quand j'agirais pour un certain nombre de mes semblables. Mais comment serait-ce possible ? Si chaque individu pris à part n'a pas de valeur morale, une somme d'individus ne peut en avoir davantage. Une somme de zéros est et ne peut être égale qu'à zéro. Si un intérêt particulier, soit le mien, soit celui d'autrui est amoral, plusieurs intérêts particuliers sont amoraux.

Ainsi, l'action morale est celle qui poursuit des fins impersonnelles. Mais les fins impersonnelles de l'acte moral ne peuvent être ni celles d'un individu différent de l'agent, ni celles de plusieurs. D'où il suit qu'elles doivent nécessairement concerner autre chose que des individus. Elles sont supra-individuelles. Or, en dehors des individus, il ne reste plus que les groupes formés par leur réunion, c'est-à-dire les sociétés. Donc, les fins morales sont celles qui ont pour objet *une société.* Agir moralement, c'est agir en vue d'un intérêt collectif. Cette conclusion s'impose à la suite des éliminations successives qui précédent Car, d'une part, il est évident que l'acte moral doit servir à quelque être sensible et vivant, et même plus particulièrement, à un être doué de conscience, Les relations morales sont des relations entre des consciences. Or, en dehors et au-dessus de l'être conscient que je suis, en dehors et au-dessus des êtres conscients que sont les autres individus humains, il n'y a rien d'autre, sauf l'être conscient qu'est la société. Et, par là, j'entends tout ce qui est groupe humain, aussi bien la famille que la patrie ou que l'humanité, dans la mesure du moins où elle est réalisée. Nous aurons à rechercher par la suite si, entre ces différentes sociétés, il n'existe pas une hiérarchie, si, parmi ces fins collectives, il n'en est pas qui soient plus éminentes que d'autres. Pour l'instant, je me borne à poser le principe, à savoir que le domaine de la morale commence là où commence le domaine social.

Seulement, pour comprendre la portée de cette proposition capitale, il faut se rendre bien compte de ce que c'est qu'une société. Si, suivant une conception qui a été pendant longtemps classique et qui reste répandue, on ne voit dans la société qu'une collection d'individus, on retombe dans les difficultés précédentes, sans pouvoir en sortir. Si l'intérêt individuel n'a pas de valeur morale chez moi, il n'en a pas davantage chez mes semblables, quel qu'en soit le nombre, et, par conséquent, l'intérêt collectif, s'il n'est qu'une somme d'intérêts individuels, est lui-même amoral. Pour que la société puisse être considérée comme la fin normale de la conduite morale, il faut donc qu'il soit possible d'y voir autre chose qu'une somme d'individus ; il faut qu'elle constitue un être *sui generis* qui a sa nature spéciale, distincte de celle de ses membres, et une personnalité propre différente des personnalités individuelles. Il faut, en un mot, qu'il existe, dans toute la force du terme, un être social. A cette condition, et à cette condition seulement, la société pourra jouer en morale le rôle que l'individu ne saurait remplir. Ainsi, cette conception de la société comme un être distinct des individus qui

la composent, conception que la sociologie démontre par des raisons d'ordre théorique, se trouve ici confirmée par des considérations pratiques. Car l'axiome fondamental de la conscience morale n'est pas explicable autrement. Cet axiome, en effet, prescrit que l'homme n'agit moralement que quand il poursuit des fins supérieures aux fins individuelles, quand il se fait le serviteur d'un être supérieur à lui-même et à tous les autres individus. Or, du moment où l'on s'interdit de recourir à des notions théologiques, au-dessus de l'individu, il n'existe qu'un seul être moral, empiriquement observable, c'est celui que les individus forment en s'associant, c'est la société. Il faut choisir. A moins que le système des idées morales ne soit le produit d'une hallucination collective, l'être auquel la morale attache nos volontés et dont elle fait l'objectif éminent de la conduite ne peut être que l'être divin ou l'être social. Nous écartons la première des hypothèses, comme n'étant pas du ressort de la science. Reste la seconde qui, comme nous le verrons, suffit à tous nos besoins et à toutes nos aspirations, et qui, d'ailleurs, contient, moins le symbole, tout le réel de la première.

Mais, dit-on, puisque la société n'est faite que d'individus, comment peut-elle avoir une nature différente de celle des individus qui la composent ? Argument de sens commun qui a arrêté pendant longtemps, qui arrête encore et l'essor de la sociologie et le progrès de la morale laïque - car l'un est solidaire de l'autre - et qui pourtant ne méritait pas tant d'honneur. L'expérience, en effet, démontre de mille manières qu'une combinaison d'éléments présente des propriétés nouvelles que ne présente aucun des éléments, quand ils sont isolés. La combinaison est donc quelque chose de nouveau par rapport aux parties qui la composent. En combinant, en associant du cuivre et de l'étain, corps essentiellement mous et flexibles, on obtient un corps nouveau qui présente une propriété tout à fait différente : c'est le bronze, qui est dur. Une cellule vivante est exclusivement composée de molécules minérales, non vivantes. Mais par le seul fait de leur combinaison, elles dégagent les propriétés caractéristiques de la vie, l'aptitude à se nourrir et à se reproduire, que le minéral ne possède pas même à l'état de germe perceptible. C'est donc un fait constant qu'un tout peut être autre chose que la somme de ses parties. Et il n'y a rien là qui doive surprendre. Car, par cela seul que des éléments, au lieu de rester isolés, sont associés et mis en rapport, ils agissent et réagissent les uns sur les autres, et il est naturel que, de ces actions et de ces réactions, qui sont le produit direct de l'association, qui n'avaient pas lieu avant qu'elle ne fût, se dégagent des phénomènes entièrement nouveaux, qui n'existaient pas tant qu'elle n'était pas. Appliquant cette remarque générale à l'homme et aux sociétés, nous dirons donc - parce que les hommes vivent ensemble au lieu de vivre séparés, les consciences individuelles agissent les unes sur les autres, et, par suite des relations qui se nouent ainsi, des idées, des sentiments apparaissent qui ne se seraient jamais produits dans les consciences isolées. Tout le monde sait comment, dans une foule ou dans une assemblée, des émotions, des passions éclatent, parfois tout à fait différentes de celles qu'auraient éprouvées les individus ainsi rapprochés et groupés, si les mêmes événements avaient affecté chacun d'eux séparément, au lieu de les affecter en corps. Les choses apparaissent sous un tout autre aspect, sont senties d'une tout autre façon. C'est donc que les groupes humains ont une manière de penser, de sentir, de vivre différente de celle qui est propre à leurs membres, quand

ceux-ci pensent, sentent, vivent isolément. Or, tout ce que nous disons des foules, des assemblées passagères, s'applique, *a fortiori,* aux sociétés qui ne sont que des foules permanentes et organisées.

Un fait, entre bien d'autres, qui rend bien sensible cette hétérogénéité de la société et de l'individu, c'est la manière dont la personnalité collective survit à la personnalité de ses membres. Les générations premières, elles, sont remplacées par des générations nouvelles, et cependant la société reste avec sa physionomie propre et son caractère personnel. Entre la France d'aujourd'hui et la France d'autrefois, il y a des différences, sans doute, mais ce sont, pour ainsi dire, des différences d'âge. Nous avons vieilli, certes, les traits de notre physionomie collective se sont, par suite, modifiés, comme se modifient les traits de notre physionomie individuelle, à mesure que nous avançons dans la vie. Et, pourtant, entre la France actuelle et celle du Moyen Age, il y a une identité personnelle que nul ne peut songer à méconnaître. Ainsi, tandis que des générations d'individus succédaient à d'autres générations, par-dessus ce flux perpétuel des personnalités particulières, il y avait quelque chose qui persistait, c'est la société, avec sa conscience propre, son tempérament personnel. Et ce que je dis de la société politique, dans son ensemble, par rapport aux citoyens, peut se répéter de chaque groupe secondaire par rapport à ses membres. La population de Paris se renouvelle incessamment; des éléments nouveaux y affluent sans cesse. Parmi les Parisiens d'aujourd'hui, il y en a bien peu qui descendent des Parisiens du commencement du siècle. Or, la vie sociale de Paris présente actuellement les mêmes caractères essentiels qu'il y a cent ans. Ils se sont seulement plus accusés. Même aptitude relative aux délits, aux suicides, à la nuptialité, même faiblesse relative de la natalité ; les proportions entre les différentes couches d'âge sont analogues, C'est donc bien l'acte propre du groupe qui impose ces ressemblances aux individus qui y rentrent. Ce qui est la meilleure preuve que le groupe est autre chose que l'individu.

Cinquième leçon

Le second élément de la moralité :

L'attachement aux groupes sociaux (suite)

Retour à la table des matières

Nous avons commencé à déterminer le second élément de la moralité. Il consiste dans l'attachement à un groupe social dont fait partie l'individu. Nous nous demanderons tout à l'heure si, entre les divers groupes sociaux auxquels nous appartenons, il existe ou non une hiérarchie, s'ils servent tous, au même degré, de fins à la conduite morale. Mais, avant d'entrer dans cette question spéciale, il importait d'établir ce principe général que le domaine de la vie vraiment morale ne commence que là où commence le domaine de la vie collective, ou, en d'autres termes, que nous ne sommes des êtres moraux que dans la mesure où nous sommes des êtres sociaux.

Pour démontrer cette proposition fondamentale, je, me suis appuyé sur un fait d'expérience que chacun peut vérifier chez soi-même, chez autrui, ou bien encore par l'étude des morales historiques. C'est que jamais, ni dans le présent, ni dans le passé,

l'humanité n'a attaché une valeur morale à des actes qui n'ont d'autre objet que l'intérêt personnel de l'agent. Sans doute, la conduite morale a toujours été conçue comme nécessairement productrice de conséquences utiles pour quelque être vivant et conscient, dont elle augmente le bonheur ou diminue les souffrances. Mais il n'est pas de société où l'on ait admis que l'être dont elle servait les intérêts fût l'individu même qui agissait. L'égoïsme a été universellement classé parmi les sentiments amoraux. Or, cette constatation très élémentaire est riche en conséquences. En effet, si l'intérêt individuel est sans valeur chez moi, il est évident qu'il ne saurait davantage en avoir chez autrui. Si mon individualité n'est pas digne de servir de fin à la conduite morale, pourquoi en serait-il autrement de l'individualité de mes semblables, qui n'est en rien supérieure à la mienne ? D'où il suit que, s'il existe une morale, elle doit nécessairement attacher l'homme à des fins qui dépassent le cercle des intérêts individuels. Cela posé, il ne restait plus qu'à chercher ce que sont ces fins supra-individuelles, et en quoi elles consistent.

Or, nous avons vu, et il est de toute évidence, qu'en dehors de l'individu, il n'existe qu'un seul être psychique, un seul être moral empiriquement observable, auquel notre volonté puisse s'attacher : c'est la société. Il n'y a donc que la société qui puisse servir d'objectif à l'activité morale. Seulement, il faut, pour cela, qu'elle remplisse plusieurs conditions. Tout d'abord, il faut de toute nécessité qu'elle ne se réduise pas à n'être qu'une simple collection d'individus ; car, si l'intérêt de chaque individu pris a part est dénué de tout caractère moral, la somme de tous ces intérêts, si nombreux qu'ils soient, ne saurait en avoir davantage. Pour qu'elle puisse jouer en morale un rôle que l'individu ne peut remplir, il faut qu'elle ait une nature propre, une personnalité distincte de celle de ses membres. Nous avons vu qu'en effet elle satisfait à cette condition. De même que la cellule vivante est autre chose que la simple somme des molécules non vivantes dont elle est formée, de même que l'organisme lui-même est autre chose qu'une somme de cellules, de même la société est un être psychique qui a sa manière spéciale de penser, de sentir et d'agir, différente de celle qui est propre aux individus qui la composent. Il y a un fait, notamment, qui rend très sensible ce caractère spécifique de la société ; c'est la manière dont la personnalité collective se maintient et persiste, identique à elle-même, en dépit des changements incessants qui se produisent dans la masse des personnalités individuelles. De même que la physionomie physique et morale de l'individu reste la même dans ses traits essentiels, bien qu'au bout d'un temps très court les cellules, qui sont toute la matière de l'organisme, aient été totalement renouvelées, de même, aussi, la physionomie collective de la société subsiste semblable à elle-même, sauf les différences secondaires qui tiennent à l'âge, malgré le renouvellement incessant des générations. Ainsi, à condition de concevoir la société comme un être distinct de l'individu, nous avons enfin quelque chose qui le dépasse, sans qu'il soit nécessaire de sortir du domaine de l'expérience.

Cependant, cette première condition ne suffit pas pour que l'on puisse comprendre comment la société peut jouer le rôle que nous lui avons attribué. Encore faut-il que l'homme ait un intérêt à s'y attacher. Si elle était simplement autre que l'individu, si elle était distincte de nous au point de nous être étrangère, un tel attachement serait

inexplicable ; car il ne serait possible que dans la mesure où l'homme renoncerait, en quelque sorte, à sa nature, pour devenir autre chose que lui-même. En effet, s'attacher à un être, c'est toujours, en quelque mesure, se confondre avec lui, ne faire qu'un avec lui, c'est même être disposé à le substituer à soi, si l'attachement va jusqu'au sacrifice. Or, une telle abdication de soi ne serait-elle pas inintelligible ? Pourquoi nous subordonnerions-nous à ce point à un être dont nous différerions radicalement ? Si la société plane au-dessus de nous sans qu'aucun lien de chair l'unisse à nous, pourquoi la prendrions-nous comme objectif de notre conduite, de préférence à nous-mêmes ? Parce qu'elle a une valeur plus éminente, qu'elle est plus riche en éléments variés, plus hautement organisée, parce que, en un mot, elle a plus de vie et de réalité que n'en peut avoir notre individualité toujours médiocre au regard d'une personnalité aussi vaste et aussi complexe ? Mais pourquoi cette organisation plus haute nous toucherait-elle, si elle n'est pas nôtre par quelque endroit ? Et, si elle ne nous touche pas, pourquoi en ferions-nous le but de nos efforts ? On dira peut-être, et on a dit, que la société est nécessairement utile à l'individu en raison des services qu'elle lui rend, et qu'à ce titre il doit la vouloir, parce qu'il y a intérêt. Mais, alors, nous retombons dans la conception que nous avions abandonnée, parce qu'elle est contredite par la conscience morale de tous les peuples. C'est l'intérêt individuel qui, de nouveau, devrait être considéré comme la fin morale par excellence, et la société ne serait plus qu'un moyen en vue d'atteindre cette fin. Si nous voulons rester conséquents avec nous-mêmes et avec les faits, si nous entendons maintenir ce principe si formel de la conscience commune, qui se refuse à déclarer moraux les actes directement ou indirectement égoïstes, il faut que la société soit voulue en elle-même et pour elle-même, et non, pas seulement dans la mesure où elle sert l'individu. Mais comment est-ce possible ? Nous nous retrouvons ainsi en face d'une difficulté tout à fait analogue à celle que nous avons rencontrée déjà, en traitant du premier élément de la moralité. Parce que la morale est une discipline, elle nous a paru impliquer une limitation de la nature humaine, et, d'autre part, il pouvait sembler au premier abord qu'une telle limitation était contraire à la nature. De même, ici, les fins que nous assigne la morale nous imposent une abnégation qui, au premier abord, paraît avoir pour effet d'abîmer la personnalité humaine dans une personnalité différente. Et cette apparence est encore renforcée par de vieilles habitudes d'esprit, qui opposent la société à l'individu, comme deux termes contraires et antagonistes qui ne peuvent se développer qu'au détriment l'un de l'autre.

Mais, cette fois encore, ce n'est qu'une apparence. Assurément, l'individu et la société sont des êtres de natures différentes. Mais, bien loin qu'il y ait entre eux je ne sais quel antagonisme, bien loin que l'individu ne puisse s'attacher à la société sans abdication totale ou partielle de sa nature propre, il n'est vraiment lui-même, il ne réalise pleinement sa nature qu'à condition de s'y attacher. Ce qui nous a bien montré que la nécessité de se contenir dans des bornes déterminées était réclamée par notre nature elle-même, c'est que, là où cette limite fait défaut, là où les règles morales n'ont pas l'autorité nécessaire pour exercer sur nous leur action régulatrice au degré voulu, nous voyons la société saisie d'une tristesse, d'un désenchantement qui se traduisent dans la courbe des suicides. De même, là où la société n'a plus sur les

volontés la vertu attractive qu'elle doit normalement avoir, là où l'individu se déprend des fins collectives pour ne plus poursuivre que ses intérêts propres, nous voyons le même phénomène se produire et les morts volontaires se multiplier. L'homme est d'autant plus exposé à se tuer qu'il est plus détaché de toute collectivité, c'est-à-dire qu'il vit davantage en égoïste. Ainsi, le suicide est environ trois fois plus fréquent chez les célibataires que chez les gens mariés, deux fois plus fréquent dans les ménages stériles que dans les ménages féconds ; il croît même en raison inverse du nombre des enfants. Ainsi, suivant qu'un individu fait ou non partie d'un groupe domestique, suivant que celui-ci se réduit au seul couple conjugal, ou bien au contraire qu'il a plus de consistance par suite de la présence d'enfants plus ou moins nombreux, par conséquent, suivant que la société familiale est plus ou moins cohérente, compacte et forte, l'homme tient plus ou moins à la vie. Il se tue d'autant moins qu'il a plus à penser à autre chose qu'à lui-même. Les crises qui avivent les sentiments collectifs produisent les mêmes effets. Par exemple, les guerres, en stimulant le patriotisme, font taire les préoccupations privées ; l'image de la patrie menacée prend dans les consciences une place qu'elle n'y occupe pas en temps de paix ; par suite, les liens qui rattachent l'individu à la société se renforcent, et, du même coup, se renforcent aussi les liens qui le rattachent à l'existence. Les suicides diminuent. De même encore, plus les communautés religieuses sont fortement cohérentes, plus, par conséquent, leurs membres y sont attachés, et plus aussi ils sont protégés contre l'idée du suicide. Les minorités confessionnelles sont toujours plus fortement concentrées sur elles-mêmes, en raison même des oppositions contre lesquelles elles ont à lutter ; aussi, une même Église compte-t-elle moins de suicides, dans les pays où elle est en minorité, que là où elle comprend la généralité des citoyens.

Il s'en faut donc que l'égoïste soit un habile qui entend mieux que personne l'art d'être heureux. Tout au contraire, il est dans un état d'équilibre instable qu'un rien suffit à compromettre. L'homme tient d'autant moins à soi qu'il ne tient qu'à soi. D'où cela vient-il ? C'est que l'homme est en majeure partie le produit de la société. C'est d'elle que nous vient tout ce qu'il y a de meilleur en nous, toutes les formes supérieures de notre activité. Le langage est chose sociale au premier chef ; c'est la société qui l'a élaboré, et c'est par elle qu'il se transmet de génération en génération. Or, le langage n'est pas seulement un système de mots ; chaque langage implique une mentalité propre, qui est celle de la société qui le parle, où s'exprime son tempérament propre, et c'est cette mentalité qui fait le fond de la mentalité individuelle. Et, à toutes les idées qui nous viennent de la langue, il faut ajouter toutes celles qui viennent de la religion. Car la religion est une institution sociale ; c'est même elle qui, chez une multitude de peuples, a servi de base à la vie collective ; toutes les idées religieuses sont donc d'origine sociale ; et l'on sait, d'autre part, qu'elles restent encore pour la grande majorité des hommes la forme éminente de la pensée publique et privée. Aujourd'hui, il est vrai, chez les esprits cultivés, la science a remplacé la religion. Mais, précisément, et parce qu'elle a des origines religieuses, la science est, comme la religion, dont elle est partiellement l'héritière, l'œuvre de la société. Si les individus avaient vécu isolés les uns des autres, elle n'eût pas été utile. Car, dans ces conditions, l'être humain n'eût été en rapport qu'avec le milieu physique qui l'entoure

immédiatement, et, comme ce milieu est simple, restreint, sensiblement invariable, les mouvements nouveaux pour s'y adapter eussent été eux-mêmes simples, peu nombreux, et, se répétant toujours les mêmes en raison de la permanence du milieu, ils eussent pris facilement la forme d'habitudes automatiques. L'instinct eût suffi à tout, comme chez les animaux, et la science, qui ne se développe que quand l'instinct recule, ne fût pas née. Si elle a pris naissance, c'est que la société en a besoin. Car une organisation aussi complexe, aussi variable, ne pouvait guère fonctionner grâce à un système rigide d'instincts aveugles. Pour en faire marcher harmoniquement les multiples rouages, le concours de l'intelligence réfléchie a été vite indispensable. Ainsi, on la voit apparaître, mais encore enveloppée et mêlée de toutes sortes d'éléments contraires, dans les mythes des religions, sorte de science grossière et naissante. Peu à peu, elle s'est dégagée de toutes ces influences étrangères pour se constituer à part, sous un nom propre et avec ses procédés spéciaux. Mais c'est parce que la société, en se compliquant davantage, la rendait plus nécessaire. C'est donc en vue de fins collectives qu'elle s'est formée et développée. C'est la société qui l'appelle à l'existence, en contraignant ses membres à s'instruire. Or, que l'on retire de la conscience humaine tout ce qui vient de la culture scientifique, quel vide on y ferait du même coup. Et ce que je dis de l'intelligence peut se répéter de toutes nos autres facultés. Si nous avons un besoin toujours plus intense d'activité, si nous pouvons de moins en moins nous contenter de la vie languissante et morne que l'homme mène dans les sociétés inférieures, c'est que la société exige de nous un travail de plus en plus intensif et de plus en plus assidu, que nous en avons pris l'habitude, et qu'avec le temps l'habitude devient un besoin. Mais il n'y avait primitivement rien en nous qui nous incitât à ce perpétuel et douloureux effort.

Il s'en faut donc qu'il y ait entre l'individu et la société cet antagonisme que tant de théoriciens ont trop facilement admis. Tout au contraire, il y a en nous une multitude d'états qui expriment en nous-mêmes autre chose que nous-mêmes, à savoir la société ; ils sont la société même vivant et agissant en nous. Sans doute, elle nous dépasse et nous déborde, car elle est infiniment plus vaste que notre être individuel, mais, en même temps, elle nous pénètre de toutes parts. Elle est hors de nous et nous enveloppe, mais elle est aussi en nous, et, par tout un côté de notre nature, nous nous confondons avec elle. De même que notre organisme physique se nourrit d'aliments qu'il emprunte au dehors, de même notre organisme mental s'alimente d'idées, de sentiments, de pratiques qui nous viennent de la société. C'est d'elle que nous tenons la plus importante partie de nous-mêmes. De ce point de vue, on s'explique sans peine comment elle peut devenir l'objet de notre attachement. Nous ne pouvons pas, en effet, nous en détacher, sans nous détacher de nous-mêmes. Entre elle et nous, il y a les liens les plus étroits et les plus forts, puisqu'elle fait partie de notre propre substance, puisqu'en un sens elle est le meilleur de nous-mêmes. Dans ces conditions, on comprend ce qu'il y a de précaire dans une existence d'égoïste.

C'est qu'il est contre nature. L'égoïste vit comme s'il était un tout, qui a en soi sa raison d'être, et qui se suffit à soi-même. Or, un tel état est une impossibilité, car il est

contradictoire dans les termes. Nous avons beau faire, nous avons beau essayer de détendre les liens qui nous rattachent au reste du monde, nous ne pouvons y parvenir. Nous tenons forcément au milieu qui nous entoure ; il nous pénètre, il se mêle à nous. Par conséquent, il y a en nous autre chose que nous, et, par cela seul que nous tenons à nous-mêmes, nous tenons à autre chose que nous. Même, on peut dire plus : l'égoïsme absolu est une abstraction irréalisable. Car, pour vivre d'une vie purement égoïste, il nous faudrait nous dépouiller de notre nature sociale, ce qui nous est tout aussi impossible que de sauter hors de notre ombre. Tout ce que nous pouvons faire, c'est de nous rapprocher plus ou moins de cette limite idéale. Mais aussi, plus nous nous en rapprochons, plus nous sortons de la nature, plus notre vie fonctionne dans des conditions anormales. Ce qui explique qu'elle nous devienne facilement intolérable. Des fonctions ainsi faussées, ainsi détournées de leur destination normale ne peuvent jouer sans froissements et sans souffrances que grâce à des combinaisons de circonstances exceptionnellement favorables. Qu'elles manquent, et tout manque. Aussi, les époques où la société désintégrée attire moins fortement à elle, en raison de sa déchéance, les volontés particulières, et où, par suite, l'égoïsme a plus librement carrière, sont des époques tristes. Le culte du moi et le sentiment de l'infini sont fréquemment contemporains. Le bouddhisme est la meilleure preuve de cette solidarité.

Ainsi, de même que la morale, en nous limitant et en nous contenant, ne faisait que répondre aux nécessités de notre nature, en nous prescrivant de nous attacher et de nous subordonner à un groupe, elle ne fait que nous mettre en demeure de réaliser notre être. Elle ne fait que nous ordonner de faire ce qui est réclamé par la nature des choses. Pour que nous soyons un homme digne de ce nom, il faut que nous nous mettions en rapport, et d'aussi près que possible, avec la source éminente de cette vie mentale et morale qui est caractéristique de l'humanité. Or, cette source n'est pas en nous ; elle est dans la société. C'est la société qui est ouvrière et détentrice de toutes ces richesses de la civilisation, sans lesquelles l'homme tomberait au rang de l'animal. Il faut donc que nous nous ouvrions largement à son action, au lieu de nous replier jalousement sur nous-mêmes pour défendre notre autonomie. Or, c'est précisément cette occlusion stérile que condamne la morale, quand elle fait de l'attachement au groupe le devoir par excellence. Aussi, bien loin que ce devoir fondamental, principe de tous les autres, implique je ne sais quelle abdication de nous-mêmes, la conduite qu'il nous prescrit ne peut avoir pour effet que de développer notre personnalité. Nous disions récemment que la notion de personne suppose d'abord, comme premier élément, une maîtrise de soi que nous ne pouvons apprendre qu'à l'école de la discipline morale. Mais cette première et nécessaire condition n'est pas la seule. Une personne, ce n'est pas seulement un être qui se contient, c'est aussi un système d'idées, de sentiments, d'habitudes, de tendances, c'est une conscience qui a un contenu ; et l'on est d'autant plus une personne que ce contenu est plus riche en éléments. Est-ce que, pour cette raison, le civilisé n'est pas une personne à un plus haut degré que le primitif, et l'adulte que l'enfant ? Or, la morale, en nous tirant hors de nous-mêmes, en nous ordonnant de nous plonger dans ce milieu nourricier de la société, nous met précisément à même d'alimenter notre personnalité. Un être qui ne vit pas exclusivement de soi et pour soi, un être qui s'offre et se donne, qui se mêle au dehors et se laisse péné-

trer par lui, vit certainement d'une vie plus riche et plus intense que l'égoïste solitaire qui se renferme en lui-même, qui s'efforce de rester extérieur aux choses et aux hommes. C'est pourquoi un homme vraiment moral, non pas de cette moralité médiocre et moyenne qui ne va pas au-delà des abstentions élémentaires, un homme moral d'une moralité positive et active ne peut manquer de constituer une forte personnalité.

Ainsi, la société dépasse l'individu, elle a sa nature propre, distincte de la nature individuelle, et, par là, elle remplit la première condition nécessaire pour servir de fin à l'activité morale. Mais, d'un autre côté, elle rejoint l'individu ; entre elle et lui, il n'y a pas de vide ; elle plonge en nous de fortes et profondes racines. Ce n'est pas assez dire ; la meilleure partie de nous-mêmes n'est qu'une émanation de la collectivité. Ainsi s'explique que nous puissions nous y attacher et même la préférer à nous.

Mais, jusqu'ici, nous n'avons parlé de la société que d'une manière générale, comme s'il n'y en avait qu'une. Or, en fait, l'homme vit aujourd'hui au sein de groupes multiples. Pour ne parler que des plus importants, il y a la famille où il est né, la patrie ou le groupe politique et l'humanité. Doit-on l'attacher à l'un de ces groupes, à l'exclusion de tous les autres ? Il n'en saurait être question. Quoi qu'en aient dit certains simplistes, il n'y a pas, entre ces trois sentiments collectifs, d'antagonisme nécessaire, comme si l'on ne pouvait appartenir à sa patrie que dans la mesure où l'on s'est détaché de la famille, comme si l'on ne pouvait remplir ses devoirs d'homme à moins d'oublier ses devoirs de citoyen. Famille, patrie, humanité représentent des phases différentes de notre évolution sociale et morale, qui se sont préparées les unes les autres, et, par conséquent, les groupes correspondants peuvent se superposer sans s'exclure. De même que chacun d'eux a son rôle dans la suite du développement historique, ils se complètent mutuellement dans le présent ; chacun a sa fonction. La famille enveloppe l'individu d'une tout autre manière que la patrie, et répond à d'autres besoins moraux. Il n'y a donc pas à faire un choix exclusif entre eux. L'homme n'est moralement complet que s'il est soumis à cette triple action.

Mais, si ces trois groupes peuvent et, doivent coexister concurremment, si chacun d'eux constitue une fin morale digne d'être poursuivie, cependant ces différentes fins n'ont pas la même valeur. Il existe entre elles une hiérarchie. De toute évidence, les fins domestiques sont et doivent être subordonnées aux fins nationales, par cela seul que la patrie est un groupe social d'un ordre plus élevé. Parce que la famille est plus près de l'individu, elle constitue une fin moins impersonnelle, par conséquent moins haute. Le cercle des intérêts domestiques est si restreint qu'il se confond en grande partie avec le cercle des intérêts individuels. D'ailleurs, en fait, à mesure que les sociétés progressent et se centralisent, la vie générale de la société, celle qui est commune à tous ses membres, et qui a dans le groupe politique son origine et sa fin, prend toujours plus de place dans les esprits individuels, tandis que la part relative et même absolue de la vie familiale va en diminuant. Affaires publiques de toute sorte, politiques, judiciaires, internationales, etc., événements économiques, scientifiques, artistiques qui affectent le corps entier de la nation, tout cela tire l'individu hors du milieu domestique pour attacher son attention à d'autres objets. Même l'activité

proprement familiale a plutôt décru, puisque l'enfant quitte souvent le foyer très jeune, pour s'en aller recevoir au-dehors une éducation publique, puisqu'il s'en éloigne en tout cas du jour où lui-même est devenu adulte, et, à son tour, ne garde que peu de temps autour de lui la famille qu'il fonde. Le centre de gravité de la vie morale, qui résidait jadis dans la famille, tend de plus en plus à se déplacer. La famille devient un organe secondaire de l'État.

Mais, si, sur ce point, il ne saurait y avoir de contestations, la question de savoir si l'humanité doit être ou non subordonnée à l'État, et le cosmopolitisme au nationalisme, est, au contraire, une de celles qui soulèvent aujourd'hui le plus de controverses. Et il n'en est pas, en effet, de plus grave, puisque, selon que la primauté sera accordée à l'un ou à l'autre groupe, le pôle de l'activité morale sera très différent, et l'éducation morale entendue de manière presque opposée.

Ce qui fait la gravité du débat, c'est la force des arguments échangés de part et d'autre. D'un côté, on fait valoir que, de plus en plus, les fins morales les plus abstraites et les plus impersonnelles, celles qui sont les plus détachées de toute condition de temps et de lieu, comme de toute condition de race, sont aussi celles qui tendent à s'élever au premier rang. Par-dessus les petites tribus d'autrefois, se sont fondées les nations ; puis les nations elles-mêmes se sont mêlées, sont entrées dans des organismes sociaux plus vastes. Par suite, les fins morales des sociétés ont été de plus en plus en se généralisant. Elles se détachent toujours davantage des particularités ethniques ou géographiques, précisément parce que chaque société, devenue plus volumineuse, comprend une plus grande diversité de conditions telluriques ou climatériques, et que toutes ces influences différentes s'annulent mutuellement. L'idéal national des Grecs ou des Romains primitifs était encore étroitement spécial à ces petites sociétés qu'étaient les cités de Grèce et d'Italie ; il était, en un sens, municipal. Celui des groupements féodaux, au Moyen Age, avait déjà une plus grande généralité, qui est allée en croissant et en se renforçant, à mesure que les sociétés européennes se sont étendues et concentrées. Il n'y a pas de raison pour assigner à un mouvement aussi progressif et ininterrompu des limites qu'il ne puisse dépasser. Or, les fins humaines sont encore plus hautes que les fins nationales les plus élevées. N'est-ce donc pas à elles que doit revenir la suprématie ?

Mais, d'un autre côté, l'humanité a, sur la patrie, cette infériorité qu'il est impossible d'y voir une société constituée. Ce n'est pas un organisme social ayant sa conscience propre, son individualité, son organisation. Ce n'est qu'un terme abstrait par lequel nous désignons l'ensemble des États, des nations, des tribus, dont la réunion forme le genre humain. L'État est actuellement le groupe humain organisé le plus élevé qui existe, et, s'il est permis de croire qu'il se formera dans l'avenir des États plus vastes encore que ceux d'aujourd'hui, rien n'autorise à supposer que jamais un État se constituera qui comprenne en lui l'humanité tout entière. En tout cas, un tel idéal est tellement lointain qu'il n'y a pas lieu d'en tenir compte aujourd'hui. Or, il paraît impossible de subordonner et de sacrifier un groupe qui existe, qui est dès à présent une réalité vivante, à un groupe qui n'est encore, et qui, très probablement, ne

sera jamais qu'un être de raison. D'après ce que nous avons dit, la conduite n'est morale que quand elle a pour fin une société ayant sa physionomie propre et sa personnalité. Comment l'humanité pourrait-elle avoir ce caractère et remplir ce rôle, puisqu'elle n'est pas un groupe constitué ?

Il semble donc que nous soyons en présence d'une véritable antinomie. D'une part, nous ne pouvons pas nous empêcher de concevoir des fins morales plus hautes que les fins nationales ; d'autre part, il ne semble pas possible que ces fins plus hautes puissent prendre corps dans un groupe humain qui leur soit parfaitement adéquat. Le seul moyen de résoudre cette difficulté, qui tourmente notre conscience publique, c'est de demander la réalisation de cet idéal humain aux groupes les plus élevés que nous connaissions, à ceux qui sont les plus proches de l'humanité, sans pourtant se confondre avec elle, c'est-à-dire aux États particuliers. Pour que toute contradiction disparaisse, pour que toutes les exigences de notre conscience morale soient satisfaites, il suffit que l'État se donne comme principal objectif, non de s'étendre matériellement au détriment de ses voisins, non d'être plus fort qu'eux, plus riche qu'eux, mais de réaliser dans son sein les intérêts généraux de l'humanité, c'est-à-dire d'y faire régner plus de justice, une plus haute moralité, de s'organiser de manière à ce qu'il y ait un rapport toujours plus exact entre les mérites des citoyens et leur condition, et à ce que les souffrances des individus soient adoucies ou prévenues. De ce point de vue, toute rivalité disparaît entre les différents États ; et, par suite, aussi, toute antinomie entre cosmopolitisme et patriotisme. En définitive, tout dépend de la façon dont le patriotisme est conçu, car il peut prendre deux formes très différentes. Tantôt il est centrifuge, si l'on peut ainsi parler, il oriente l'activité nationale vers le dehors, stimule les États à empiéter les uns sur les autres, à s'exclure mutuellement ; alors il les met en conflit, et il met du même coup en conflit les sentiments nationaux et, les sentiments de l'humanité. Ou bien, au contraire, il se tourne tout entier vers le dedans, s'attache à améliorer la vie intérieure de la société ; et, alors, il fait communier dans une même fin tous les États parvenus au même degré de développement moral. Le premier est agressif, militaire; le second est scientifique, artistique, industriel, en un mot, essentiellement pacifique.

Dans ces conditions, il n'y a plus à se demander si l'idéal national doit être sacrifié à l'idéal humain, puisque les deux se confondent. Et, cependant, cette fusion n'implique nullement que la personnalité des États particuliers soit destinée à disparaître. Car chacun peut avoir sa manière personnelle de concevoir cet idéal, conformément à son tempérament propre, à son humeur, à son passé historique. Les savants d'une même société et même du monde entier ont tous un même objectif qui est d'étendre l'intelligence humaine ; et, cependant, chaque savant ne laisse pas d'avoir une individualité intellectuelle et morale. Chacun d'eux voit le même monde, ou mieux encore la même portion du monde de son point de vue propre ; mais tous ces points de vue divers, loin de s'exclure, se corrigent et se complètent mutuellement. De même, chaque État particulier est, ou tout au moins peut être un point de vue spécial sur l'humanité ; et ces manières diverses de concevoir le même objet, loin d'être antagonistes les unes des autres, s'appellent, au contraire, en raison de leurs différences ; car elles ne sont

que des aperçus différents sur une même réalité, dont la complexité infinie ne peut être exprimée que par une infinité d'approximations successives ou simultanées. Ainsi, de ce que, par-dessus les sociétés particulières, plane un même idéal qui sert de pôle commun à leur activité morale, il ne s'ensuit nullement que leurs diverses individualités doivent s'évanouir et se perdre les unes dans les autres. Mais cet idéal est trop riche en éléments variés pour que chaque personnalité collective puisse l'exprimer et le réaliser dans son intégralité. Il faut donc qu'il y ait entre elles une sorte de division du travail, qui est et restera leur raison d'être. Sans doute les personnalités sociales, aujourd'hui existantes, mourront ; elles seront remplacées par d'autres probablement plus vastes. Mais, si vastes qu'elles puissent être, il y aura toujours, selon toute vraisemblance, une pluralité d'États dont le concours sera nécessaire pour réaliser l'humanité.

Ainsi se trouve déterminé, avec plus de précision, le second élément de la moralité. En principe, il consiste dans l'attachement à un groupe social, quel qu'il soit. Pour que l'homme soit un être moral, il faut qu'il tienne à autre chose qu'à lui-même ; il faut qu'il soit et se sente solidaire d'une société, si humble soit-elle. C'est pourquoi la première tâche de l'éducation morale est de relier l'enfant à la société qui l'entoure immédiatement, je veux dire à la famille. Mais, si, d'une manière générale, la moralité commence dès que commence la vie sociale, il y a cependant des degrés divers de moralité, par cela seul que toutes les sociétés dont l'homme fait ou peut faire partie n'ont pas une égale valeur morale. Or, il en est une qui jouit sur toutes les autres d'une véritable primauté, c'est la société politique, c'est la patrie, à condition, toutefois, qu'elle soit conçue, non comme une personnalité avidement égoïste, uniquement préoccupée de s'étendre et de s'agrandir au détriment des personnalités semblables, mais comme un des multiples organes dont le concours est nécessaire à la réalisation progressive de l'idée d'humanité. Surtout, c'est à cette société que l'école a pour fonction d'attacher spécialement l'enfant. Pour ce qui est de la famille, la famille elle-même suffit à éveiller et à entretenir dans le cœur de ses membres les sentiments nécessaires à son existence. Au contraire, pour ce qui est de la patrie, mais de la patrie ainsi entendue, l'école est le seul milieu moral où l'enfant puisse apprendre méthodiquement à la connaître et à l'aimer. Et c'est là précisément ce qui fait aujourd'hui l'importance primordiale du rôle qui revient à l'école dans la formation morale du pays.

Sixième leçon

Le second élément de la moralité :

L'attachement aux groupes sociaux
(fin)

Rapports et unité des deux éléments

Retour à la table des matières

Nous avons achevé de déterminer le second élément de la moralité. Il consiste dans l'attachement de l'individu aux groupes sociaux dont il fait partie. La moralité commence par cela seul que nous faisons partie d'un groupe humain, quel qu'il soit. Mais, comme, en fait, l'homme n'est complet que s'il appartient à des sociétés multiples, la moralité elle-même n'est complète que dans la mesure où nous nous sentons solidaires des sociétés diverses dans lesquelles nous sommes engagés (famille, corporation, association politique, patrie, humanité). Toutefois, comme ces différentes sociétés n'ont pas une égale dignité morale, parce qu'elles ne jouent pas toutes un rôle également important dans l'ensemble de la vie collective, elles ne sauraient tenir une

place égale dans nos préoccupations. Il en est une qui jouit, sur toutes les autres, d'une véritable prééminence, et qui constitue la fin par excellence de la conduite morale, c'est la société politique ou la patrie, mais la patrie conçue comme une incarnation partielle de l'idée d'humanité. La patrie, telle que la réclame la conscience moderne, ce n'est pas l'État jaloux et égoïste, qui ne connaît d'autres règles que son intérêt propre, qui se considère comme affranchi de toute discipline morale ; mais, ce qui en fait la valeur morale, c'est qu'elle est l'approximation la plus haute possible de cette société humaine, actuellement irréalisée et peut-être irréalisable, mais qui constitue la limite idéale dont nous tendons à nous rapprocher indéfiniment. Car, qu'on se garde de voir, dans cette conception de la patrie, je ne sais quelle rêverie d'utopiste. Il est aisé de voir, dans l'histoire, qu'elle devient de plus en plus une réalité. Par cela seul que les sociétés deviennent de plus en plus vastes, l'idéal social se détache de plus en plus de toutes les conditions locales et ethniques, pour pouvoir être commun à un plus grand nombre d'hommes recrutés dans les races et dans les habitats les plus divers ; par cela même, il devient plus général et plus abstrait, plus rapproché par conséquent de l'idéal humain.

Ce principe posé nous permet de résoudre une difficulté que nous avons rencontrée au cours des leçons précédentes, mais dont nous avions ajourné la solution.

De ce que l'intérêt individuel de l'agent ne constitue pas une fin morale, nous avons conclu que l'intérêt individuel d'autrui ne saurait en avoir davantage ; car il n'y a pas de raison pour qu'une personnalité semblable à la mienne ait sur celle-ci un droit de préférence. Cependant, en fait, il n'est pas douteux que la conscience morale confère un certain caractère moral à l'acte par lequel un individu se sacrifie à l'un de ses semblables. D'une manière générale, la charité inter-individuelle, sous toutes ses formes, est universellement considérée comme une pratique moralement louable. Est-ce donc que la conscience publique s'abuse, en appréciant ainsi la conduite des hommes ?

Une telle supposition est évidemment inadmissible. Étant donné la généralité de cette appréciation, on ne saurait y voir le produit de je ne sais quelle aberration fortuite. Une erreur est chose accidentelle, et ne peut avoir ni cette universalité, ni cette permanence. Mais il n'est nullement nécessaire de donner ainsi une sorte de démenti à l'opinion morale des peuples, pour mettre les faits d'accord avec ce que nous avons dit. Car tout ce que nous avons établi, c'est que la charité, au sens ordinaire et vulgaire du mot, la charité d'individu à individu n'a pas de valeur morale par elle-même, et ne saurait par elle-même constituer la fin normale de la conduite morale. Mais il reste possible pourtant qu'elle intéresse indirectement la morale. Bien que l'intérêt individuel d'autrui n'ait rien de moral par soi et n'ait droit à aucune primauté, cependant il peut se faire que la tendance à le rechercher de préférence au nôtre soit de celles que la morale a intérêt à développer, parce qu'elles préparent et inclinent à la recherche de fins vraiment et proprement morales.

Et c'est, en effet, ce qui arrive. Il n'y a de fins vraiment morales que des fins collectives; il n'y a de mobile vraiment moral que l'attachement au groupe. Mais, quand on est attaché à la société dont on fait partie, il est psychologiquement impossible de n'être pas attaché par contrecoup aux individus qui la composent et en qui elle se réalise. Car, si la société est autre chose que l'individu, si elle n'est tout entière en aucun de nous, cependant il n'est aucun de nous en qui il ne s'en retrouve un reflet; et, par conséquent, il est tout naturel que les sentiments que nous avons pour elle se reportent sur ceux en qui elle s'incarne partiellement. Tenir à la société, c'est tenir à l'idéal social ; or, il y a un peu de cet idéal en chacun de nous. Chacun de nous participe à ce type collectif qui fait l'unité du groupe, qui est la chose sainte par excellence, et, par conséquent, chacun de nous participe aussi au respect religieux que ce type inspire. L'attachement au groupe implique donc, d'une manière indirecte, mais presque nécessaire, l'attachement aux individus, et, quand l'idéal du groupe n'est qu'une forme particulière de l'idéal humain, quand le type du citoyen se confond en grande partie avec le type générique de l'homme, c'est à l'homme en tant qu'homme que nous nous trouvons attachés, tout en nous sentant plus étroitement solidaires de ceux qui réalisent plus spécialement la conception particulière que notre société se fait de l'humanité, Voilà ce qui explique le caractère moral qui est attribué aux sentiments de sympathie inter-individuelle et aux actes qu'ils inspirent. Ce n'est pas qu'ils constituent par eux-mêmes des éléments intrinsèques du tempérament moral ; mais ils sont assez étroitement liés aux dispositions morales les plus essentielles pour que leur absence puisse être, non sans raison, considérée comme l'indice très probable d'une moindre moralité. Quand on aime sa patrie, quand on aime l'humanité en général, on ne peut pas voir les souffrances de ses compagnons, ou plus généralement de tout être humain, sans en souffrir soi-même, et sans éprouver, par suite, le besoin d'y porter remède. Inversement, quand on sait trop se défendre de toute pitié, c'est qu'on est peu capable de s'attacher à autre chose qu'à soi-même, et, par conséquent, a fortiori, de s'attacher au groupe dont on fait partie. La charité n'a donc de valeur morale que comme symptôme des états moraux dont elle est solidaire, et parce qu'elle indique une disposition morale à se donner, à sortir de soi, à dépasser le cercle des intérêts personnels, qui ouvre les voies à la moralité véritable. C'est, d'ailleurs, la même signification qu'ont les sentiments divers qui nous attachent aux êtres individuels, autres que les hommes, avec lesquels nous sommes en rapports, comme les animaux ou les choses qui peuplent notre milieu ordinaire, notre lieu de naissance, etc. Il n'y a évidemment rien de moral à tenir à des êtres inanimés. Et, cependant, quiconque se détache trop facilement des objets qui ont été associés à sa vie, témoigne, par cela même, d'une aptitude, inquiétante au point de vue moral, à rompre les liens qui l'attachent à autre chose que lui-même, c'est-à-dire en somme d'une moindre aptitude à s'attacher.

Il est vrai que la charité d'individu à individu se trouve ainsi occuper une place secondaire et subordonnée dans le système des pratiques morales. Mais il n'y a pas à s'en étonner. Elle n'a pas droit à une place plus élevée. Il serait, en effet, facile de démontrer que cette forme de désintéressement est généralement pauvre en résultats. En effet, l'individu à lui seul, réduit à ses seules forces, est incapable de modifier

l'état social. On ne peut agir efficacement sur la société qu'en groupant des forces individuelles de manière à opposer forces collectives à forces collectives. Or, les maux, que cherche à guérir ou à atténuer la charité particulière, tiennent essentiellement à des causes sociales. Abstraction faite de cas particuliers exceptionnels, la nature de la misère, dans une société déterminée, tient à l'état de la vie économique et aux conditions dans lesquelles elle fonctionne, c'est-à-dire à son organisation même. S'il y a aujourd'hui beaucoup de vagabonds sociaux, de gens sortis de tout cadre social régulier, c'est qu'il y a dans nos sociétés européennes quelque chose qui pousse au vagabondage. Si l'alcoolisme sévit, c'est que la civilisation intensifiée éveille un besoin d'excitants, qui se satisfait avec l'alcool, si quelque autre satisfaction ne lui est assurée. Des maux aussi manifestement sociaux demandent à être traités socialement. Contre eux, l'individu isolé ne peut rien. Le seul remède efficace se trouve dans une charité collectivement organisée. Il faut que les efforts particuliers se groupent, se concentrent, s'organisent pour produire quelque effet. Alors, en même temps, l'acte prend un plus haut caractère moral, précisément parce qu'il sert à des fins plus générales et plus impersonnelles. Sans doute, dans ce cas, on n'a plus le plaisir de voir de ses yeux les effets du sacrifice consenti ; mais, précisément parce que le désintéressement est plus difficile, parce qu'il est moins facilité par des impressions sensibles, il a ainsi plus de valeur. Procéder autrement, traiter chaque misère particulièrement, sans chercher à agir sur les causes dont elle dépend, c'est faire comme un médecin qui traiterait les symptômes extérieurs d'une maladie, sans chercher à atteindre la cause profonde dont le symptôme n'est que la manifestation extérieure. Sans doute, l'on est bien obligé parfois de se borner à faire de la médecine symptomatique, quand on est impuissant à rien faire de mieux : aussi ne saurait-il être question de condamner et de décourager toute charité individuelle, mais seulement de déterminer le degré de moralité qui lui appartient.

Voilà donc constitués les deux premiers éléments de la moralité. Pour les distinguer et les définir, nous avons dû les étudier séparément. Il en résulte qu'ils nous ont apparu jusqu'à présent comme distincts et indépendants. La discipline semble être une chose, et l'idéal collectif auquel nous sommes attachés une autre chose, très différente de la première. En fait, pourtant, il existe entre eux d'étroits rapports. Ils ne sont que deux aspects d'une seule et même réalité. Pour apercevoir ce qui fait leur unité, et pour avoir ainsi de la vie morale une vue plus synthétique et plus concrète, il va nous suffire de rechercher en quoi consiste et d'où provient cette autorité que nous avons reconnue aux règles morales, et dont le respect constitue la discipline : question réservée jusqu'à présent, mais que nous sommes maintenant en état d'aborder.

Nous avons vu, en effet, que les règles morales possèdent un prestige particulier, en vertu duquel les volontés humaines se conforment à leurs prescriptions, simplement parce qu'elles commandent, et abstraction faite des conséquences possibles que peuvent avoir les actes ainsi prescrits. Faire son devoir par respect pour le devoir, c'est obéir à la règle parce qu'elle est la règle. Mais d'où vient qu'une règle, qui est

d'institution humaine, puisse avoir un tel ascendant qu'elle fasse ainsi plier les volontés humaines d'où elle émane ? Assurément, comme le fait est incontestable, il pouvait être posé, avant que nous ne fussions en état d'en donner une explication ; et, même, il devrait être maintenu, alors même que nous ne serions pas en état de l'expliquer. Il faut se garder de nier la réalité morale, pour cette seule raison que l'état présent de la science ne permet pas d'en rendre compte. Mais, en fait, ce qui a été établi dans les précédentes leçons va nous permettre de dissiper ce mystère, sans recourir à aucune hypothèse d'ordre supra-expérimental.

Nous venons de montrer, en effet, que la morale a pour objet d'attacher l'individu à un ou plusieurs groupes sociaux, et que la moralité suppose cet attachement même. C'est donc que la morale est faite pour la société ; dès lors, n'est-il pas, a priori, évident qu'elle est faite par la société ? Quel en serait, en effet, l'auteur ? L'individu ? Mais, de tout ce qui se passe dans cet immense milieu moral qu'est une grande société comme la notre, des actions et des réactions en nombre infini qui s'échangent à chaque instant entre ces millions d'unités sociales, nous ne percevons que les quelques contrecoups qui viennent retentir dans notre sphère personnelle. Nous pouvons bien apercevoir les grands événements qui se déroulent à la pleine lumière de la conscience publique ; mais l'économie intérieure de la machine, le fonctionnement silencieux des organes intestins, en un mot, tout ce qui fait la substance et la continuité de la vie collective, tout cela est hors de notre vue, tout cela nous échappe. Sans doute, nous entendons le sourd bruissement de la vie qui nous enveloppe ; nous sentons bien qu'il y a là, tout autour de nous, une réalité énorme et complexe. Mais nous n'en avons pas directement conscience, non plus que des forces physiques qui peuplent notre milieu matériel. Seuls, les effets en parviennent jusqu'à nous. Il est donc impossible que l'individu ait été l'auteur de ce système d'idées et de pratiques qui ne le concernent pas directement lui-même, mais qui visent une réalité autre que lui, et dont il n'a qu'un si obscur sentiment. Seule, la société dans son ensemble a d'elle-même une suffisante conscience pour avoir pu instaurer cette discipline dont l'objet est de l'exprimer, telle, du moins, qu'elle se pense. Par conséquent, la conclusion s'impose logiquement. Si la société est la fin de la morale, elle en est aussi l'ouvrière. L'individu ne porte pas en lui les préceptes de la morale, dessinés comme par avance, au moins sous forme schématique, de telle sorte qu'il n'ait plus par la suite qu'à les préciser et à les développer ; mais ils ne peuvent se dégager que des relations qui s'établissent entre les individus associés ; de même qu'ils traduisent la vie du groupe ou des groupes qu'ils concernent.

Cette raison logique se trouve d'ailleurs confirmée par une raison historique qui peut être regardée comme décisive. Ce qui montre bien que la morale est l'œuvre de la société, c'est qu'elle varie comme les sociétés. Celle des cités grecques et romaines n'était pas la nôtre, de même que celle des tribus primitives n'était pas celle de la cité. Il est vrai qu'on a essayé parfois d'expliquer cette diversité des morales comme le produit d'erreurs dues à l'imperfection de notre entendement. Si la morale des Romains, a-t-on dit, était différente de la nôtre, c'est que l'intelligence humaine était alors voilée et obscurcie par toute sorte de préjugés et de superstitions qui depuis se sont dissipés.

Mais, s'il est un fait que l'histoire a mis hors de doute, c'est que la morale de chaque peuple est directement en rapport avec la structure du peuple qui la pratique. Le lien est tellement étroit qu'étant donnés les caractères généraux d'une morale observée par une société, sous la réserve des cas anormaux et pathologiques, on peut en inférer la nature de cette société, quelles sont les parties dont elle se forme et la manière dont elles sont organisées. Dites-moi ce qu'est le mariage, ce qu'est la morale domestique chez un peuple, et je vous dirai les traits principaux de sa constitution. L'idée que les Romains auraient pu pratiquer une morale différente de la leur est une véritable absurdité historique. Non seulement ils ne pouvaient, mais ils ne devaient pas en avoir une autre. Supposons, en effet, que, par un miracle, ils se fussent ouverts à des idées analogues à celles qui sont à la base de notre morale actuelle, la société romaine n'aurait pas pu vivre. Or, la morale est oeuvre de vie, non de mort. En un mot, chaque type social a la morale qui lui est nécessaire, comme chaque type biologique a le système nerveux qui lui permet de se maintenir. C'est donc que la morale est élaborée par la société même dont elle reflète ainsi fidèlement la structure. Et il en est ainsi même de ce qu'on appelle la morale individuelle. C'est la société qui nous prescrit jusqu'à nos devoirs envers nous-mêmes. Elle nous oblige à réaliser en nous un type idéal, et elle nous y oblige parce qu'elle y a un intérêt vital. Elle ne peut vivre, en effet, qu'à condition qu'il existe entre tous ses membres de suffisantes similitudes, c'est-à-dire à condition qu'ils reproduisent tous, à des degrés différents, les traits essentiels d'un même idéal qui est l'idéal collectif. Et voilà pourquoi cette partie de la morale a varié comme toutes les autres, suivant les types et suivant les pays.

Cela admis, la question que nous nous sommes posée trouve tout naturellement sa solution. Si c'est la société elle-même qui a institué les règles de la morale, ce doit être elle aussi qui leur a communiqué cette autorité qui leur appartient, et que nous cherchons à expliquer. Et, en effet, qu'est-ce qu'on appelle autorité ? Sans vouloir trancher en quelques mots un problème aussi complexe, on peut cependant proposer de l'autorité la définition suivante : c'est un caractère dont un être, réel ou idéal, se trouve investi par rapport à des individus déterminés, et par cela seul qu'il est considéré par ces derniers comme doué de pouvoirs supérieurs à ceux qu'ils s'attribuent à eux-mêmes. Peu importe, d'ailleurs, que ces pouvoirs soient réels ou imaginaires : il suffit qu'ils soient, dans les esprits, représentés comme réels. Le sorcier est une autorité pour ceux qui croient en lui. Voilà pourquoi cette autorité est dite morale : c'est qu'elle est, non dans les choses, mais dans les esprits. Or, cette définition posée, il est aisé de faire voir que l'être qui remplit le mieux toutes les conditions nécessaires pour constituer une autorité, c'est l'être collectif. Car, de tout ce que nous avons dit, il résulte que la société dépasse infiniment l'individu, non seulement en ampleur matérielle, mais encore en puissance morale. Non seulement elle dispose de forces incomparablement plus considérables, puisqu'elle est due à la coalescence en un même faisceau de toutes les forces individuelles, mais c'est en elle que se trouve la source de cette vie intellectuelle et morale à laquelle nous venons alimenter notre mentalité et notre moralité. Se former, pour une génération qui arrive à la lumière, c'est se pénétrer peu à peu de la civilisation ambiante, et c'est au fur et à mesure que s'opère cette pénétration que l'homme se constitue, dans l'animal que nous sommes en nais-

sant. Or, c'est la société qui est détentrice de toutes les richesses de la civilisation ; c'est elle qui les conserve et qui les accumule ; c'est elle qui les transmet d'âge en âge ; c'est par elle qu'elles parviennent jusqu'à nous. C'est donc à elle que nous les devons, c'est d'elle que nous les recevons. On conçoit, dès lors, de quelle autorité doit se trouver investie, à nos yeux, une puissance morale dont notre conscience n'est en partie qu'une incarnation. Même cet élément de mystère, qui est presque inhérent à toute idée d'autorité, ne fait pas défaut au sentiment que nous avons de la société. Il est naturel, en effet, qu'un être qui a des pouvoirs surhumains déconcerte l'intelligence de l'homme, et ait par là quelque chose de mystérieux; et c'est pourquoi c'est surtout sous sa forme religieuse que l'autorité arrive à son maximum d'ascendant. Or, nous voyions tout à l'heure que la société est remplie de mystère pour l'individu. On ne sait pas ce qui se passe, disait Poë. Et, en effet, nous avons perpétuellement l'impression qu'il y a autour de nous une multitude de choses en train de se produire, dont la nature nous échappe. Toutes sortes de forces se meuvent, se rencontrent, se heurtent tout près de nous, nous frôlent presque au passage, sans que nous les voyions, jusqu'au jour où quelque grave éclat nous fait entrevoir qu'un travail clandestin et mystérieux s'est produit tout près de nous, dont nous ne nous doutions pas, et dont nous n'apercevons que les résultats. Mais il y a surtout un fait qui entretient perpétuellement en nous ce sentiment : c'est la pression que la société exerce à chaque instant sur nous, et dont nous ne pouvons pas n'avoir pas conscience. Toutes les fois où nous délibérons pour savoir comment nous devons agir, il y a une voix qui parle en nous et qui nous dit : voilà ton devoir.

Et quand nous avons manqué à ce devoir qui nous a été ainsi présenté, la même voix se fait entendre, et proteste contre notre acte. Parce qu'elle nous parle sur le ton du commandement, nous sentons bien qu'elle doit émaner de quelque être supérieur à nous ; mais cet être, nous ne voyons pas clairement qui il est ni ce qu'il est. C'est pourquoi l'imagination des peuples, pour pouvoir s'expliquer cette voix mystérieuse, dont l'accent n'est pas celui avec lequel parle une voix humaine, l'imagination des peuples l'a rapportée à des personnalités transcendantes, supérieures à l'homme, qui sont devenues l'objet du culte, le culte n'étant en définitive que le témoignage extérieur de l'autorité qui leur était reconnue. Il nous appartient, à nous, de dépouiller cette conception des formes mythiques dans lesquelles elle s'est enveloppée au cours de l'histoire, et, sous le symbole, d'atteindre la réalité. Cette réalité, c'est la société. C'est la société qui, en nous formant moralement, a mis en nous ces sentiments qui nous dictent si impérativement notre conduite, ou qui réagissent avec cette énergie, quand nous refusons de déférer à leurs injonctions. Notre conscience morale est son oeuvre et l'exprime ; quand notre conscience parle, c'est la société qui parle en nous. Or, le ton dont elle nous parle est la meilleure preuve de l'autorité exceptionnelle dont elle est investie.

Il y a plus : non seulement la société est une autorité morale, mais il y a tout lieu de croire que la société est le type et la source de toute autorité morale. Sans doute il nous plait de croire qu'il y a des individus qui ne doivent leur prestige qu'à eux-mêmes et à la supériorité de leur nature. Mais à quoi le devraient-ils ? A leur plus

grande force matérielle ? Mais, précisément parce que la société se refuse aujourd'hui à consacrer moralement la supériorité purement physique, celle-ci ne confère par elle-même aucune autorité morale. Non seulement on n'a pas de respect pour un homme parce qu'il est très fort, mais encore c'est à peine si on le redoute : car notre organisation sociale tend précisément à l'empêcher d'abuser de sa force, et, par conséquent, le rend moins redoutable. Une plus grande intelligence, des aptitudes scientifiques exceptionnelles suffiront-elles à donner à ceux qui en ont le privilège une autorité proportionnelle à leur supériorité mentale ? Mais encore faut-il que l'opinion reconnaisse une valeur morale à la science. Galilée était dénué de toute autorité pour le tribunal qui le condamna. Pour un peuple qui ne croit pas à la science, le plus grand génie scientifique ne saurait donner lieu à aucun ascendant. Une plus grande moralité serait-elle plus efficace ? Mais encore faut-il que cette moralité soit précisément celle que réclame la société. Car un acte qu'elle n'approuve pas comme moral, quel qu'il puisse être, ne saurait profiter à la considération de celui qui l'accomplit. Le Christ et Socrate furent des êtres immoraux pour la plupart de leurs concitoyens, et ne jouirent auprès d'eux d'aucune autorité. En un mot, l'autorité ne réside pas dans un fait extérieur, objectif, qui l'impliquerait logiquement et la produirait nécessairement. Elle est tout entière dans l'idée que les hommes ont de ce fait; elle est une affaire d'opinion, et l'opinion est chose collective. C'est le sentiment d'un groupe. Il est, d'ailleurs, aisé de comprendre pourquoi toute autorité morale doit être d'origine sociale. L'autorité est le caractère d'un homme qui est élevé au-dessus des hommes ; c'est un surhomme. Or l'homme le plus intelligent, ou le plus fort, ou le plus droit, est encore un homme ; entre lui et ses semblables, il n'y a que des différences de degré. Seule, la société est au-dessus des individus. C'est donc d'elle qu'émane toute autorité. C'est elle qui communique, à telles ou telles qualités humaines, ce caractère *sui generis,* ce prestige qui élève au-dessus d'eux-mêmes les individus qui le possèdent. Ils deviennent des surhommes parce que, par là, ils participent à la supériorité, à cette sorte de transcendance de la société par rapport à ses membres.

Appliquons ce qui vient d'être dit aux règles de la morale, et l'autorité dont elles sont investies s'expliquera sans peine. C'est parce que la morale est chose sociale qu'elle nous apparaît, qu'elle a toujours apparu aux hommes comme douée d'une sorte de transcendance idéale ; nous sentons qu'elle appartient à un monde qui nous est supérieur, et c'est ce qui a induit les peuples à y voir la parole et la loi d'une puissance surhumaine. Si même il y a des idées et des sentiments sur lesquels se concentre plus éminemment l'autorité de la collectivité, ce sont certainement les idées morales et les sentiments moraux. Car il n'en est pas qui tiennent aussi étroitement à ce qu'il y a de plus essentiel dans la conscience collective : ils en sont la partie vitale. Et, ainsi, s'explique et se précise ce que nous avons dit précédemment sur la manière dont les règles morales agissent sur la volonté. Quand nous en parlions comme de forces qui nous contiennent et nous limitent, il pouvait sembler que nous réalisions et que nous animions des abstractions. Qu'est-ce en effet qu'une règle, sinon une simple combinaison d'idées abstraites ? Et comment une formule purement verbale pourrait-elle avoir une telle action ? Mais nous voyons maintenant que, sous la formule, il y a des forces réelles qui en sont l'âme, et dont elle n'est que l'enveloppe extérieure, « Tu ne

tueras pas », « tu ne voleras pas » : ces maximes, que les hommes se passent de génération en génération depuis des siècles, n'ont évidemment en elles aucune vertu magique qui les impose au respect. Mais, sous la maxime, il y a les sentiments collectifs, les états de l'opinion dont elle n'est que l'expression, et qui font son efficacité. Car ce sentiment collectif est une force, aussi réelle et aussi agissante que les forces qui peuplent le monde physique. En un mot, quand nous sommes contenus par la discipline morale, c'est en réalité la société qui nous contient et nous limite. Voilà l'être concret et vivant qui nous assigne des bornes, et, quand on sait ce qu'il est, et de combien il dépasse les énergies morales de l'individu, on ne s'étonne plus de la puissance de son action.

Du même coup, nous apercevons comment les deux éléments de la moralité se relient l'un à l'autre, et ce qui fait leur unité. Bien loin qu'il faille y voir deux choses distinctes et indépendantes, qui se rencontrent on ne sait comment à la racine de notre vie morale, ils ne sont, au contraire, que deux aspects d'une seule et même chose qui est la société. Qu'est-ce, en effet, que la discipline, sinon la société conçue en tant qu'elle nous commande, qu'elle nous dicte des ordres, qu'elle nous donne ses lois ? Et, dans le second élément, dans l'attachement au groupe, c'est encore la société que nous retrouvons, mais conçue, cette fois, comme une chose bonne et désirée, comme une fin qui nous attire, comme un idéal à réaliser. Là, elle nous apparaît comme une autorité qui nous contient, qui nous fixe des bornes, qui s'oppose à nos empiétements, et devant laquelle nous nous inclinons avec un sentiment de respect religieux ; ici, c'est la puissance amie et protectrice, la mère nourricière, de laquelle nous tenons tout le principal de notre substance intellectuelle et morale, et vers laquelle nos volontés se tournent dans un élan de gratitude et d'amour. Dans un cas, elle est comme le Dieu jaloux et redouté, le législateur sévère qui ne permet pas que ses ordres soient transgressés ; dans l'autre, c'est la divinité secourable, à laquelle le croyant se sacrifie avec joie. Et la société doit ce double aspect et ce double rôle à cette seule et unique propriété en vertu de laquelle elle est quelque chose de supérieur aux individus. Car c'est parce qu'elle au-dessus de nous qu'elle nous commande, qu'elle est une autorité impérative : si elle était à notre niveau, elle ne pourrait que nous suggérer des conseils qui ne nous obligeraient pas, qui ne s'imposeraient pas à notre volonté. Et, de même, c'est parce qu'elle est au-dessus de nous qu'elle constitue la seule fin possible de la conduite morale. Car, précisément parce que cette fin est au-dessus de nos fins individuelles, nous ne pouvons chercher à la réaliser, sans, dans la même mesure, nous élever au-dessus de nous-mêmes, sans dépasser notre nature d'individu, ce qui est la suprême ambition que puissent poursuivre et qu'aient jamais poursuivie les hommes. Et voilà pourquoi les plus grandes figures historiques, celles qui nous apparaissent comme dominant infiniment toutes les autres, ce ne sont celles ni des grands artistes, ni des grands savants, ni des hommes d'État, mais celles des hommes qui ont accompli ou qui sont censés avoir accompli les plus grandes choses morales : c'est Moïse, c'est Socrate, c'est Bouddha, c'est Confucius, c'est le Christ, c'est Mahomet, c'est Luther, pour ne citer que quelques-uns des plus grands noms. C'est que ce ne sont pas seulement de grands hommes, c'est-à-dire des individus comme nous, quoique doués de talents supérieurs aux nôtres. Mais, parce qu'ils se confondent dans

notre esprit avec l'idéal impersonnel qu'ils ont incarné et les grands groupements humains qu'ils personnifient, ils nous apparaissent comme élevés au-dessus de la condition humaine et transfigurés. Et c'est pourquoi l'imagination populaire, quand elle ne les a pas divinisés, a cependant senti le besoin de les mettre à part, et de les rapprocher aussi étroitement que possible de la divinité.

Le résultat auquel nous venons d'arriver, loin de faire violence aux conceptions usuelles, y trouve au contraire une confirmation, en même temps qu'il leur apporte des précisions nouvelles. Tout le monde, en effet, distingue plus ou moins nettement, dans la morale, deux éléments qui correspondent exactement à ceux que nous venons de distinguer nous-mêmes : c'est ce que les moralistes appellent le bien et le devoir. Le devoir, c'est la morale en tant qu'elle ordonne et qu'elle prohibe c'est la morale sévère et rude, aux prescriptions coercitives c'est la consigne à laquelle il faut obéir. Le bien, c'est la moralité en tant qu'elle nous apparaît comme une chose bonne, comme un idéal aimé, auquel nous aspirons par un mouvement spontané de la volonté.

Seulement, l'idée du devoir comme l'idée du bien sont, par elles-mêmes, deux abstractions qui, tant qu'on ne les rattache pas à une réalité vivante, restent en l'air, pour ainsi dire, et, par conséquent, manquent de tout ce qui est nécessaire pour parler aux esprits et aux cœurs, surtout à des cœurs et à des esprits d'enfants. Sans doute, quiconque a un vif sentiment des choses morales peut en parier chaleureusement, et la chaleur est communicative. Mais, est-ce qu'une éducation rationnelle doit consister dans une prédication chaleureuse qui ne fait appel qu'aux passions, si nobles que puissent être les passions que l'on éveille ? Une telle éducation ne différerait pas de celle que nous aspirons à remplacer, puisque la passion est non seulement une forme du préjugé, mais est la forme éminente du préjugé. Et, sans doute, il est nécessaire d'éveiller les passions, car elles sont les forces motrices de la conduite. Mais encore faut-il les éveiller par des procédés justiciables de la raison. Encore faut-il que ce ne soient pas des passions aveugles. Encore faut-il mettre à côté l'idée qui les éclaire et les guide. Mais, si l'on se borne à répéter et à développer, dans un langage ému, des mots abstraits comme ceux de bien et de devoir, il n'en pourra résulter qu'un psittacisme moral. Ce qu'il faut, c'est mettre l'enfant en contact avec les choses, les réalités concrètes et vivantes dont les termes abstraits ne font qu'exprimer les caractères les plus généraux. Or, cette réalité, nous avons montré ce qu'elle était. Et, ainsi, l'éducation morale a une prise certaine ; elle ne se trouve pas simplement en présence de concepts mal déterminés ; elle a dans le réel un point d'appui ; elle sait quelles sont les forces qu'elle doit employer et qu'elle doit faire agir sur l'enfant, pour en faire un être moral.

Septième leçon

Conclusions sur les deux premiers éléments de la moralité

Le troisième élément : L'autonomie de la volonté

Retour à la table des matières

La méthode que nous suivons dans l'étude des faits moraux a pour objet de transformer en notions distinctes et précises les impressions confuses de la conscience morale commune. Notre but est de l'aider à voir clair en elle-même, à se reconnaître au milieu des tendances diverses, des idées confuses et divergentes qui la travaillent. Mais il ne saurait s'agir de nous substituer à elle. Elle est la réalité morale dont il nous faut partir et vers laquelle il nous faut toujours revenir. Elle est notre unique point de départ possible : car où pourrions-nous observer ailleurs la morale, telle qu'elle existe... ? Et une spéculation morale qui ne commence pas par observer la morale telle qu'elle est, afin d'arriver à comprendre en quoi elle consiste, de quels éléments essentiels elle est faite, à quelles fonctions elle répond, manque nécessairement de toute base. Ce sont les jugements de la conscience commune, tels qu'ils se présentent

à l'observation, qui constituent le seul objet possible de la recherche. Mais, d'autre part, c'est à la conscience commune qu'il faut revenir au terme de la recherche, afin de tâcher de l'éclairer, en substituant à ses représentations confuses des idées plus définies et méthodiquement élaborées. C'est pourquoi, à chaque pas en avant que nous faisons, à chaque notion distincte que nous constituons, je me fais une règle de rechercher ce qui y correspond dans les conceptions morales usuelles, quelles sont les impressions obscures dont ces notions sont la forme scientifique.

C'est ainsi qu'après avoir distingué les deux éléments essentiels de la morale, je me suis attaché à montrer que, sous des formes différentes, une distinction, non pas identique, mais analogue, est faite par tout le monde. Il n'est guère de moraliste, en effet, qui n'ait senti qu'il y avait dans la morale deux sortes de choses assez différentes, que l'on désigne couramment par les mots de bien et de devoir. Le devoir, c'est la morale en tant qu'elle commande; c'est la morale conçue comme une autorité à laquelle nous devons obéir, parce qu'elle est une autorité et pour cette seule raison. Le bien est la morale conçue comme une chose bonne, qui attire à elle la volonté, qui provoque les spontanéités du désir. Or, il est aisé de voir que le devoir, c'est la société en tant qu'elle nous impose des règles, assigne des bornes à notre nature ; tandis que le bien, c'est la société, mais en tant qu'elle est une réalité plus riche que la nôtre, et à laquelle nous ne pouvons nous attacher, sans qu'il en résulte un enrichissement de notre être. C'est donc, de part et d'autre, le même sentiment qui s'exprime, à savoir que la morale se présente à nous sous un double aspect : ici, comme une législation impérative et qui réclame de nous une entière obéissance, là, comme un magnifique idéal auquel la sensibilité aspire spontanément. Mais, si c'est le même sentiment qui s'exprime, il est très différent dans les deux cas ; et cette différence n'a pas seulement un intérêt théorique. Bien et devoir, en effet, sont des mots abstraits, un adjectif et un verbe substantifiés, qui résument les caractères d'une réalité qui est bonne, et qui a la vertu d'obliger nos volontés. Quelle est cette réalité ? La morale ? Mais la morale est, elle-même, un ensemble de jugements généraux, de maximes générales. Quelle est la réalité qu'expriment ces jugements, dont ils traduisent la nature ? Cette question, que la conscience commune ne se pose pas, nous avons essayé de la résoudre ; et, par cela même, nous avons fourni à l'éducation le moyen, et le seul, de former rationnellement le tempérament moral de l'enfant. Car il n'y a qu'une méthode pour éveiller dans l'esprit de l'enfant des idées et des sentiments, sans recourir à des artifices irrationnels, sans faire exclusivement appel à la passion aveugle : c'est de mettre l'enfant en rapports, en contacts aussi directs que possible avec la chose même à laquelle se rapportent ces idées et ces sentiments. C'est elle et elle seule qui doit provoquer, par son action dans la conscience, des états d'esprit qui l'expriment. L'éducation par les choses s'impose, pour la culture morale comme pour la culture intellectuelle. Maintenant que nous savons quelles sont les choses, quelle est la réalité concrète que les sentiments moraux expriment, la méthode pour procéder à l'éducation morale est toute tracée. Il Suffira de faire pénétrer cette chose dans l'école, d'en faire un élément du milieu scolaire, de la présenter aux enfants sous ses différents aspects, de manière

qu'elle s'imprime dans leur conscience. Tout au moins le principe de la pratique éducative est trouvé.

En même temps que les deux éléments de la morale se trouvent ainsi rattachés au réel, on voit mieux ce qui fait leur unité. La question de savoir comment le bien se reliait au devoir, et réciproquement, a souvent embarrassé les moralistes, et ils n'ont vu d'autres moyens de résoudre le problème que de déduire l'une de ces conceptions de l'autre. Pour les uns, le bien est la notion primitive dont le devoir est dérivé ; nous avons, disent-ils, le devoir de nous conformer à la règle, parce que l'acte qu'elle prescrit est bon. Mais, alors, l'idée du devoir s'efface et disparaît même complètement. Faire une chose parce que nous l'aimons, parce qu'elle est bonne, ce n'est plus la faire par devoir. Le devoir, au contraire, implique presque nécessairement l'idée d'un effort nécessité par une résistance de la sensibilité ; au fond de la notion d'obligation, il y a la notion d'une contrainte morale. D'autres, au contraire, ont essayé de déduire le bien du devoir, et ont dit qu'il n'y avait d'autre bien que de faire son devoir. Mais, alors, inversement, la morale se dépouille de tout ce qui est attrait, de tout ce qui parle au sentiment, de tout ce qui peut provoquer les spontanéités de l'action, pour devenir une consigne impérative, purement coercitive, et à laquelle il nous faut obéir, sans que les actes qu'elle nous impose correspondent à rien dans notre nature, sans qu'ils aient pour nous d'intérêt d'aucune sorte. C'est la notion du bien qui s'évanouit, et elle n'est pas moins indispensable que l'autre : car il est impossible que nous agissions, sans que notre action nous apparaisse comme bonne à quelques égards, sans que nous soyons intéressés en quelque mesure à l'accomplir. Ainsi, toutes ces tentatives pour réduire ces deux concepts à l'unité, en les déduisant l'un de l'autre, ont pour effet de faire disparaître soit l'un, soit l'autre, d'absorber soit le devoir dans le bien, soit le bien dans le devoir : ce qui ne laisse plus survivre qu'une morale appauvrie et incomplète. Posé dans ces termes, le problème est insoluble. Au contraire, il se résout sans peine, du moment où l'on a bien compris que ces deux éléments de la morale ne sont que deux aspects différents d'une même réalité. Car, alors, ce qui fait leur unité, ce n'est pas que celui-ci est un corollaire de celui-là, ou inversement ; c'est l'unité même de l'être réel dont ils expriment des modes d'action différents. Parce que la société est au-dessus de nous, elle nous commande ; et, d'autre part, parce que tout en nous étant supérieure, elle nous pénètre, parce qu'elle fait partie de nous-mêmes, elle nous attire de cet attrait spécial que nous inspirent les fins morales. Il n'y a donc pas à chercher à déduire le bien du devoir ou réciproquement. Mais, suivant que nous nous représentons la société sous l'un ou sous l'autre aspect, elle nous apparaît comme une puissance qui nous fait la loi ou comme un être aimé auquel nous nous donnons ; et, suivant que notre action est déterminée soit par l'une, soit par l'autre représentation, nous agissons par respect pour le devoir ou par amour du bien. Et, comme nous ne pouvons probablement jamais nous représenter la société sous l'un de ces points de vue à l'exclusion complète de l'autre, comme nous ne pouvons jamais séparer radicalement deux aspects d'une seule et même réalité, comme, par une association naturelle, l'idée de l'un ne peut guère manquer d'être présente, quoique d'une manière plus effacée, quand l'idée de l'autre occupe le premier plan de la conscience, il s'ensuit que, à parler à la rigueur, nous n'agissons jamais complètement par pur

devoir, ni jamais complètement par pur amour de l'idéal ; toujours, dans la pratique, un de ces sentiments doit accompagner l'autre, tout au moins à titre auxiliaire et complémentaire. Il est bien peu d'hommes, s'il en est, qui puissent faire leur devoir, uniquement parce qu'il est le devoir, et sans avoir au moins une conscience obscure que l'acte qui leur est prescrit est bon à quelques égards ; en un mot, sans y être enclins par quelque penchant naturel de leur sensibilité. Inversement, bien que la société soit en nous et que nous nous confondions partiellement avec elle, les fins collectives que nous poursuivons, quand nous agissons moralement, sont tellement au-dessus de nous que, pour parvenir à leur hauteur, pour nous dépasser à ce point nous-mêmes, il nous faut généralement faire quelque effort, dont nous serions incapables, si l'idée du devoir, le sentiment que nous devons agir ainsi, que nous y sommes obligés, ne venait renforcer notre attachement à la collectivité et en soutenir l'effet.

Mais, si étroits que soient les liens qui unissent l'un à l'autre ces deux éléments, si impliqués qu'ils soient en fait l'un dans l'autre, il importe de remarquer qu'ils ne laissent d'être très différents. La preuve, c'est que, chez l'individu comme chez les peuples, ils se développent en sens inverse l'un de l'autre. Chez l'individu, c'est toujours l'un ou l'autre de ces éléments qui domine et qui colore, de son coloris spécial, le tempérament moral du sujet. A cet égard, on peut distinguer, dans les tempéraments moraux des hommes, deux types extrêmes et opposés, que rattachent, bien entendu, l'un à l'autre une multitude de nuances intermédiaires. Chez certains, c'est le sentiment de la règle, de la discipline qui est prépondérant. Ils font leur devoir dès qu'ils le voient, tout entier et sans hésitation, par cela seul qu'il est leur devoir, et sans que, par lui-même, il parle beaucoup à leur cœur. Ce sont de ces hommes de solide raison et de robuste volonté, dont Kant est l'exemplaire idéal, mais chez qui les facultés affectives sont beaucoup moins développées que les forces de l'entendement. Dès que leur raison a parlé, ils obéissent ; mais ils tiennent à distance les influences de leur sensibilité. Aussi, leur physionomie a-t-elle quelque chose de ferme et de résolu, en même temps que de froid, de sévère et de rigide. Leur caractéristique, c'est la puissance de contention qu'ils peuvent exercer sur eux-mêmes. C'est pourquoi ils n'excèdent pas leurs droits, n'empiètent pas sur ceux d'autrui ; mais aussi ils sont peu capables de ces élans spontanés, dans lesquels l'individu se donne, et se sacrifie dans la joie. Les autres, au contraire, au lieu de se contenir et de se concentrer, aiment à se dépenser et à se répandre au-dehors ; ils aiment à s'attacher, à se dévouer ; ce sont les cœurs aimants, les âmes généreuses et ardentes, mais dont l'activité, par contre, se laisse difficilement régler. Aussi, s'ils sont capables d'actions d'éclat, ils s'astreignent plus malaisément à la pratique du devoir quotidien. Leur conduite morale n'a donc pas cette suite logique, cette belle tenue morale que l'on observe dans les premiers. On est moins sûr de ces passionnés, parce que les passions, même les plus nobles, soufflent successivement, et sous l'influence de circonstances fortuites, dans les sens les plus divergents. En somme, ces deux types s'opposent comme les deux éléments de la morale. Les uns ont cette maîtrise de soi, cette puissance d'inhibition, cette autorité sur eux-mêmes que développe la pratique du devoir ; les autres se caractérisent par cette énergie active et créatrice que développe une communion aussi continue et

aussi intime que possible avec la source même des énergies morales, c'est-à-dire la société.

Il en est des sociétés comme des individus. Chez elles aussi, c'est tantôt l'un et tantôt l'autre élément qui domine ; et, suivant que c'est l'un ou l'autre, la vie morale change d'aspect. Quand un peuple est arrivé à l'état d'équilibre et de maturité, quand les diverses fonctions sociales ont trouvé, au moins pour un temps, leur forme d'organisation, quand les sentiments collectifs, dans ce qu'ils ont de plus essentiel, sont incontestés de la grande majorité des individus, le goût de la règle, de l'ordre est naturellement prépondérant. Les velléités, même généreuses, qui tendraient à troubler d'une manière quelconque, le système des idées reçues et des règles établies, fût-ce pour le perfectionner, n'inspirent qu'éloignement. Même, il arrive que cet état d'esprit est tellement accentué qu'il fait sentir son influence, non seulement dans les mœurs, mais aussi dans les arts et les lettres, qui expriment à leur manière la constitution morale du pays. Tel est le trait caractéristique des siècles, comme celui de Louis XIV par exemple, comme celui d'Auguste, où la société est arrivée à la pleine possession d'elle-même. Au contraire, aux époques de transition et de transformation, l'esprit de discipline ne saurait garder sa vigueur morale, puisque le système des règles en usage est ébranlé, au moins dans certaines de ses parties. Il est inévitable qu'à ce moment les esprits sentent moins l'autorité d'une discipline qui est réellement affaiblie. Par suite, c'est l'autre élément de la moralité, c'est le besoin d'un objectif auquel on puisse s'attacher, d'un idéal auquel on puisse consacrer, c'est en un mot l'esprit de sacrifice et de dévouement qui devient le ressort moral par excellence.

Or - et c'est à. cette conclusion que nous voulions en venir - nous traversons justement une de ces phases critiques. Même, il n'y a pas dans l'histoire de crise aussi grave que celle où les sociétés européennes sont engagées depuis plus d'un siècle. La discipline collective, sous sa forme traditionnelle, a perdu de son autorité, comme le prouvent les tendances divergentes qui travaillent la conscience publique et l'anxiété générale qui en résulte. Par suite, l'esprit de discipline lui-même a perdu de son ascendant. Dans ces conditions, il n'y à de ressource que dans l'autre élément de la morale. Sans doute, à aucun moment, l'esprit de discipline n'est un facteur négligeable. Nous avons dit nous-mêmes qu'il fallait plus que jamais sentir la nécessité des règles morales au moment où on travaille à les transformer. Il est nécessaire d'en entretenir le sentiment chez l'enfant, et il y a là une tâche que l'éducateur ne doit jamais abandonner. Nous verrons sous peu comment il doit s'en acquitter. Mais la discipline morale ne peut avoir toute son action utile que quand la morale est constituée, puisqu'elle a pour objet de fixer, de maintenir les traits essentiels que cette morale suppose fixés. Quand, au contraire, la morale est à constituer, quand elle se cherche, il faut bien, pour la faire, recourir, non aux forces purement conservatrices, puisqu'il ne s'agit pas de conserver, mais aux forces actives et inventives de la conscience. Bien qu'il ne faille assurément pas perdre de vue la nécessité de discipliner l'énergie morale, cependant, c'est surtout à l'éveiller, à la développer que doit alors s'appliquer l'éducateur. Ce sont surtout les aptitudes à se donner, à se dévouer qu'il faut stimuler, et auxquelles il faut fournir des aliments, Il faut entraîner les individus

à la poursuite de grandes fins collectives auxquelles ils puissent s'attacher ; il faut leur faire aimer un idéal social a la réalisation duquel ils puissent travailler un jour. Autrement, si la seconde source de la moralité ne vient pas compenser ce que la première a de provisoirement, mais de nécessairement insuffisant, la nation ne peut manquer de tomber dans un état d'asthénie morale, qui n'est pas sans danger même pour son existence matérielle. Car, si la société n'a ni cette unité qui vient de ce que les rapports entre ses parties sont exactement réglés, de ce qu'une bonne discipline assure le concours harmonique des fonctions, ni celle qui vient de ce que toutes les volontés sont attirées vers un objectif commun, ce n'est plus qu'un monceau de sable que la moindre secousse ou le moindre souffle suffira à disperser. Par conséquent, dans les conditions présentes, c'est surtout la foi dans un commun idéal qu'il faut chercher à éveiller. Nous avons vu comment un patriotisme spiritualisé peut fournir cet objectif nécessaire. Des idées nouvelles de justice, de solidarité sont en train de s'élaborer qui, tôt ou tard, se susciteront des institutions appropriées. Travailler à dégager ces idées encore confuses et inconscientes d'elles-mêmes, les faire aimer des enfants, sans provoquer chez eux des sentiments de colère contre les idées ou les pratiques que le passé nous a léguées, et qui ont été la condition de celles qui se forment sous nos yeux, voilà quel est aujourd'hui le but le plus urgent de l'éducation morale. Avant tout, il faut nous faire une âme, et cette âme, il faut la préparer chez l'enfant. Et, sans doute, la vie morale qui se dégagera ainsi risquera fort d'être tumultueuse, puisqu'elle ne s'organisera pas du coup ; mais elle sera, et, une fois suscitée, tout permet d'espérer qu'avec le temps elle se réglera et se disciplinera.

Nous sommes, maintenant, en état de nous assurer si les résultats de l'analyse, à laquelle nous venons de nous livrer, sont bien conformes au programme que nous nous étions tracé. Nous nous sommes proposé tout d'abord de trouver les formes rationnelles de ces croyances morales qui, jusqu'à présent, ne se sont guère exprimées que sous forme religieuse. Y avons-nous réussi? Pour répondre à cette question, voyons quelles sont les idées morales qui ont trouvé dans les symboles religieux une expression relativement adéquate.

Tout d'abord, en rattachant la morale à une puissance transcendante, la religion a rendu facilement représentable l'autorité inhérente aux préceptes moraux. Ce caractère impératif de la règle, au lieu d'apparaître comme une abstraction, sans racine dans le réel, s'expliquait sans peine, du moment où la règle elle-même était conçue comme une émanation de la volonté souveraine. L'obligation morale a un fondement objectif, du moment où il y a au-dessus de nous un être qui nous oblige, et, pour en donner le sentiment à l'enfant, il suffisait de lui faire sentir, par des moyens appropriés, la réalité de cet être transcendant. Mais l'être divin n'est pas -seulement conçu comme le législateur et le gardien de l'ordre moral : c'est aussi un idéal que l'individu s'efforce de réaliser. *Homoiôsis tô theô* ; arriver à ressembler au dieu, à se confondre avec lui : tel est le principe fondamental de toute morale religieuse. Si, en un sens, le dieu existe, en un autre, il devient sans cesse, il se réalise progressivement dans le

monde, en tant que nous l'imitons et le reproduisons en nous-mêmes. Et, s'il peut ainsi servir de modèle et d'idéal à l'homme, c'est que, si supérieur qu'il soit à chacun de nous, cependant il y a quelque chose de commun entre nous et lui. Il y a en nous une parcelle de lui-même ; cette partie éminente de notre être, que l'on appelle l'âme, vient de lui et l'exprime en nous. Elle est l'élément divin de notre nature, et c'est cet élément que nous avons à développer. Par là, la volonté humaine se trouvait suspendue à une fin supra-individuelle, et, cependant, les devoirs de l'individu envers les autres individus n'étaient pas pour cela proscrits, mais rattachés à une source plus haute dont ils découlent. Puisque nous portons tous la marque divine, les sentiments que nous inspire la divinité doivent naturellement se reporter sur ceux qui concourent avec nous à réaliser dieu. C'est encore le dieu que nous aimons en eux, et c'est à cette condition que notre amour aura une valeur morale.

Or, on a pu voir que nous avons réussi à exprimer en termes rationnels toutes ces réalités morales ; il nous a suffi de substituer, à la conception d'un être supra-expérimental, la notion empirique de cet être directement observé qu'est la société, pourvu du moins qu'on se représente la société, non comme une somme arithmétique d'individus, mais comme une personnalité nouvelle, distincte des personnalités individuelles. Nous avons montré comment la société ainsi conçue nous oblige, parce qu'elle nous domine, et comment elle attire à elle les volontés, parce que, tout en nous dominant, elle nous pénètre. De même que le croyant voit dans la partie éminente de la conscience une parcelle, un reflet de la divinité, nous y avons vu une parcelle et un reflet de la collectivité. Le parallélisme est même si complet qu'il constitue déjà, à lui seul, comme une première démonstration de cette hypothèse, plusieurs fois indiquée ici, à savoir que la divinité est l'expression symbolique de la collectivité. On objectera peut-être que la perspective de sanctions d'outre-tombe garantit mieux l'autorité des règles morales que les simples sanctions sociales, dont l'application, sujette à l'erreur, est toujours incertaine ? Mais, tout d'abord, ce qui montre bien que là n'est pas la raison vraie de l'efficacité des morales religieuses, c'est qu'il y a de très grandes religions qui ont ignoré ces sanctions : c'est le cas du judaïsme jusqu'à une époque très avancée de son histoire. Et, de plus, tout le monde s'entend aujourd'hui pour reconnaître que, dans la mesure où la considération relative à des sanctions, de quelque nature qu'elles soient, contribue à déterminer un acte, dans la même mesure cet acte manque de valeur morale. On ne peut donc attribuer aucun intérêt moral à une conception qui ne peut intervenir dans la conduite sans en altérer la moralité.

Nous sommes donc assurés de n'avoir pas appauvri la réalité morale, en l'exprimant ainsi sous forme rationnelle. Mais, de plus, il est aisé de voir, comme nous l'avions fait prévoir, que ce changement de formes en implique d'autres dans le contenu. Sans doute, ce n'est pas un mince résultat, étant donné surtout le but que nous poursuivons, d'avoir démontré que la morale pouvait, sans diminution ni altération, être ramenée tout entière à des réalités empiriques, et que, par suite, l'éducation par les choses était applicable à la culture morale comme à la culture intellectuelle. Mais, en outre, cette substitution d'une forme à l'autre a aussi pour effet de faire apparaître des caractères et des éléments de la morale, qui, autrement, seraient restés inaperçus.

Non pas, sans doute, qu'une simple opération logique et scientifique, comme celle que nous avons entreprise, puisse les créer de rien et suffire à leur donner existence. La science explique ce qui est, mais ne crée pas. Elle ne peut pas, par elle-même, doter la morale de propriétés que la morale n'aurait eues à aucun degré. Seulement, elle peut aider à rendre apparents des caractères d'ores et déjà existants, mais que le symbolisme religieux était impropre à exprimer, parce qu'ils sont d'origine trop récente, et qu'il tendait, par suite, à nier ou, tout au moins, à rejeter dans l'ombre.

Déjà, par cela seul qu'elle est rationalisée, la morale est débarrassée de l'immobilisme, auquel elle est logiquement condamnée, quand elle s'appuie sur une base religieuse. Quand elle est considérée comme la loi d'un être éternel et immuable, il est évident qu'elle doit être conçue comme immuable, comme l'image de la divinité. Au contraire, si, comme j'ai essayé de le démontrer, elle constitue une fonction sociale, elle participe, et de la permanence relative, et de la variabilité relative que présentent les sociétés. Une société reste, dans une certaine mesure, identique à elle-même dans toute la suite de son existence. Sous les changements par lesquels elle passe, il y a un fond constitutionnel qui est toujours le même. Le système moral qu'elle pratique présente donc le même degré d'identité et de constance. Entre la morale du Moyen Age et celle de nos jours, il y a des traits communs. Mais, d'un autre côté, comme la société, tout en restant elle-même, évolue sans cesse, la moralité se transforme parallèlement. Mais, à mesure que les sociétés deviennent plus complexes et plus flexibles, ces transformations deviennent plus rapides et plus importantes. C'est ainsi que nous avons pu dire tout à l'heure qu'actuellement notre principal devoir était de nous faire une morale. Ainsi donc, la vie morale, si elle exprime avant tout la nature sociale, sans être d'une fluidité qui l'empêche à tout jamais de se fixer provisoirement, est cependant susceptible de se développer indéfiniment.

Mais, si considérable que soit ce changement dans la manière de concevoir la morale, par cela seul qu'elle est laïcisée, il en est un autre plus important. Il y a tout un élément de la moralité, dont nous n'avons pas parlé jusqu'à présent, et qui, logiquement, ne peut prendre place que dans une morale rationnelle.

Jusqu'à présent, en effet, nous avons présenté la morale comme un système de règles extérieures à l'individu et qui s'imposent à lui du dehors, non sans doute par la force matérielle, mais en vertu de l'ascendant qui est en elles. Il n'en est pas moins vrai que, de ce point de vue, la volonté individuelle apparaît comme régie par une loi qui n'est pas son oeuvre. Ce n'est pas nous, en effet, qui faisons la morale. Sans doute, comme nous faisons partie de la société qui l'élabore, en un sens chacun de nous concourt à l'élaboration d'où elle résulte. Mais, d'abord, la part propre de chaque génération, dans l'évolution morale, est très réduite. La morale de notre temps est fixée dans ses lignes essentielles, au moment où nous naissons; les changements qu'elle subit au cours d'une existence individuelle, ceux, par conséquent, auxquels chacun de nous peut participer sont infiniment restreints. Car les grandes transfor-

mations morales supposent toujours beaucoup de temps. De plus, nous ne sommes qu'une des innombrables unités qui y collaborent. Notre apport personnel n'est donc jamais qu'un facteur infime de la résultante complexe dans laquelle il disparaît anonyme. Ainsi, on ne peut pas ne pas reconnaître que, si la règle morale est oeuvre collective, nous la recevons beaucoup plus que nous ne la faisons. Notre attitude est beaucoup plus passive qu'active. Nous sommes agis plus que nous n'agissons. Or, cette passivité est en contradiction avec une tendance actuelle, et qui devient tous les jours plus forte, de la conscience morale. En effet, un des axiomes fondamentaux de notre morale, on pourrait même dire l'axiome fondamental, c'est que la personne humaine est la chose sainte par excellence ; c'est qu'elle a droit au respect que le croyant de toutes les religions réserve à son dieu ; et c'est ce que nous exprimons nous-mêmes, quand nous faisons de l'idée d'humanité la fin et la raison d'être de la patrie. En vertu de ce principe, toute espèce d'empiétement sur notre for intérieur nous apparaît comme immorale, puisque c'est une violence faite à notre autonomie personnelle. Tout le monde, aujourd'hui, reconnaît, au moins en théorie, que jamais, en aucun cas, une manière déterminée de penser ne doit nous être imposée obligatoirement, fût-ce au nom d'une autorité morale. C'est une règle, non seulement de logique, mais de morale, que notre raison ne doit accepter comme vrai que ce qu'elle a reconnu spontanément être tel. Mais, alors, il n'en peut être autrement de la pratique. Car, puisque l'idée a pour but et pour raison d'être de guider l'action, qu'importe que la pensée soit libre, si l'action est serve ?

Certains, il est vrai, contestent à la conscience morale le droit de réclamer une telle autonomie. On fait remarquer qu'en fait nous subissons de perpétuelles contraintes, que le milieu social nous modèle, qu'il nous impose toutes sortes d'opinions que nous n'avons pas délibérées, sans parler des tendances qui nous viennent fatalement de l'hérédité. On ajoute que, non seulement, en fait, mais en droit, la personnalité ne peut être qu'un produit du milieu. Car d'où viendrait-elle ? Ou bien il faut dire qu'elle est née de rien, qu'elle existe de toute éternité, une et indivisible, véritable atome psychique tombé on ne sait comment dans le corps ; ou bien, si elle a eu une naissance, si elle est formée de parties comme tout ce qui existe dans le monde, il faut bien qu'elle soit un composé et un résultat de forces diverses, venues de la race ou de la société. Et nous avons montré nous-mêmes comment elle ne pouvait s'alimenter à une autre source. Mais, si incontestables que soient tous ces faits, si certaine que soit cette dépendance, il est tout aussi certain que la conscience morale proteste de plus en plus énergiquement contre cette servitude, et revendique avec énergie, pour la personne, une autonomie de plus en plus grande. Étant données la généralité et la persistance de cette revendication, la netteté toujours croissante avec laquelle elle s'affirme, il est impossible d'y voir le produit de je ne sais quelle hallucination de la conscience publique. Il faut bien qu'elle corresponde à quelque chose. Elle est elle-même un fait, au même titre que les faits contraires qu'on lui oppose, et, au lieu de la nier, de lui contester le droit d'être, puisqu'elle est, il faut en rendre compte.

Kant est certainement le moraliste qui a eu le plus vif sentiment de cette double nécessité. D'abord, nul n'a plus fortement senti que lui le caractère impératif de la loi

morale, puisqu'il en fait une véritable consigne à laquelle nous devons une sorte d'obéissance passive. « Le rapport de la volonté humaine à cette loi, dit-il, est un rapport de dépendance (Abhängichkeit) ; on lui donne le nom d'obligation (Verbindlichkeit) qui désigne une contrainte (Nöthigung). » Mais, en même temps, il se refuse à admettre que la volonté puisse être pleinement morale, quand elle n'est pas autonome, quand elle subit passivement une loi dont elle n'est pas elle-même législatrice. « L'autonomie de la volonté, dit-il, est l'unique principe de toutes les lois morales et de tous les devoirs qui y sont conformes : toute hétéronomie de la volonté... est opposée... à la moralité de la volonté » [1]. Voici comment Kant croyait résoudre cette antinomie. Par elle-même, dit-il, la volonté est autonome. Si la volonté n'était pas soumise à l'action de la sensibilité, si elle était constituée de manière à ne se conformer qu'aux préceptes de la seule raison, elle irait au devoir spontanément, par le seul élan de sa nature. Pour un être purement rationnel, la loi perdrait donc son caractère obligatoire, son aspect coercitif ; l'autonomie serait complète. Mais, en fait, nous ne sommes pas de pures raisons ; nous avons une sensibilité, qui a sa nature propre, et qui est réfractaire aux ordres de la raison. Tandis que la raison va au général, à l'impersonnel, la sensibilité a, au contraire, une affinité pour ce qui est particulier et individuel. La loi de la raison est donc un joug pour nos penchants, et c'est pourquoi nous la sentons comme obligatoire et contraignante. C'est qu'elle exerce sur eux une véritable contrainte. Mais elle n'est obligation, elle n'est discipline impérative que par rapport à la sensibilité. La raison pure, au contraire, ne relève que d'elle-même, elle est autonome ; c'est elle-même qui fait la loi qu'elle impose aux parties inférieures de notre être. Ainsi, la contradiction se résout par le dualisme même de notre nature : l'autonomie est l’œuvre de la volonté raisonnée, l'hétéronomie, de la sensibilité.

Mais, alors, l'obligation serait un caractère en quelque sorte accidentel de la loi morale. Par elle-même, la loi ne serait pas nécessairement impérative, mais elle ne se revêtirait d'autorité que quand elle se trouve en conflit avec les passions. Or, une telle hypothèse est tout à fait arbitraire. Tout prouve, au contraire, que la loi morale est investie d'une autorité qui impose le respect même à la raison. Nous ne sentons pas seulement qu'elle domine notre sensibilité, mais toute notre nature, même notre nature rationnelle. Kant a mieux montré que personne qu'il y avait quelque chose de religieux dans le sentiment que la loi morale inspire même à la raison la plus haute; or, nous ne pouvons avoir de sentiment religieux que pour un être, réel ou idéal, qui nous apparaît comme supérieur à la faculté qui le conçoit. C'est qu'en effet l'obligation est un élément essentiel du précepte moral ; et nous en avons dit la raison. Notre nature tout entière a besoin d'être limitée, contenue, bornée ; notre raison, tout aussi bien que notre sensibilité. Car notre raison n'est pas une faculté transcendante: elle fait partie du monde, et, par conséquent, elle subit la loi du monde. Tout ce qui est dans le monde est limité, et toute limitation suppose des forces qui limitent. Pour pouvoir concevoir, même dans les termes que je viens de dire, une autonomie pure de la volonté, Kant était obligé d'admettre que la volonté, au moins la volonté en tant qu'elle est purement rationnelle, ne dépend pas de la loi de la nature. Il était obligé

[1] Critique de la raison pratique, *des Principes, §§ 7 et 8, trad. BARNI, p. 177 et 179.*

d'en faire une réalité à part dans le monde, sur laquelle le monde n'agit pas, qui, repliée sur elle-même, restait soustraite à l'action des forces extérieures. Il nous paraît inutile de discuter aujourd'hui cette conception métaphysique, qui ne peut que compromettre les idées avec lesquelles on l'a solidarisée.

Huitième leçon

Le troisième élément de la moralité :

L'autonomie de la volonté
(fin)

Retour à la table des matières

A plusieurs reprises, déjà, nous avons rencontré d'apparentes antinomies entre les divers éléments de la moralité, antinomie entre le bien et le devoir, entre l'individu et le groupe, entre la limitation imposée par la règle et l'entier développement de la nature humaine. La fréquence de ces antinomies n'a rien qui doive nous surprendre. La réalité morale est à la fois complexe et une. Mais, ce qui en fait l'unité, c'est l'unité de l'être concret qui lui sert de substrat et dont elle exprime la nature; c'est-à-dire de la société. Quand, au contraire, on se représente dans l'abstrait les éléments dont elle est formée, sans les rattacher à rien de réel, les notions que l'on s'en forme apparaissent comme nécessairement discontinues, et il devient à peu près impossible, sans miracles logiques, de rejoindre les uns aux autres et de faire à chacun sa place. De là ces

points de vue antithétiques, ces oppositions ou ces réductions forcées dans lesquelles s'est souvent embarrassée la pensée des théoriciens.

C'est ainsi qu'a pris naissance l'antinomie nouvelle que nous avons rencontrée à la fin de la leçon dernière. D'une part, les règles morales nous apparaissent de toute évidence comme quelque chose d'extérieur à la volonté ; elles ne sont pas notre oeuvre, et, par conséquent, en nous y conformant, nous obéissons à une loi que nous n'avons pas faite. Nous subissons une contrainte qui, pour être morale, n'en est pas moins réelle. D'un autre côté, il est certain que la conscience proteste contre une telle dépendance. Nous ne concevons comme pleinement moral qu'un acte que nous avons accompli en pleine liberté, sans pression d'aucune sorte.

Or, nous ne sommes pas libres, si la loi, d'après laquelle nous réglons notre conduite, nous est imposée, si nous ne l'avons pas voulue librement. Cette tendance de la conscience morale à lier la moralité de l'acte à l'autonomie de l'agent est un fait que l'on ne peut nier et dont il faut rendre compte.

On a vu quelle solution Kant proposait de ce problème, dont il a bien senti les difficultés, et qu'il est même le premier à avoir posé. Suivant lui, c'est l'autonomie qui est le principe de la moralité. En effet, la moralité consiste à réaliser des fins impersonnelles, générales, indépendantes de l'individu et de ses intérêts particuliers. Or, la raison, par sa constitution native, va d'elle-même au général, à l'impersonnel ; car elle est la même chez tous les hommes et même chez tous les êtres raisonnables. Il n'y a qu'une raison. Par conséquent, en tant que nous ne sommes mus que par la raison, nous agissons moralement, et, en même temps, nous agissons avec une pleine autonomie, parce que nous ne faisons que suivre la loi de notre nature raisonnable. Mais, alors, d'où vient le sentiment d'obligation ? C'est que, en fait, nous ne sommes pas des êtres purement rationnels, nous sommes aussi des êtres sensibles. Or, la sensibilité, c'est la faculté par laquelle les individus se distinguent les uns des autres. Mon plaisir ne peut appartenir qu'à moi et ne reflète que mon tempérament personnel. La sensibilité nous incline donc vers des fins individuelles, égoïstes, irrationnelles, immorales. Il y a donc, entre la loi de raison et notre faculté sensible, un véritable antagonisme, et, par suite, la première ne peut s'imposer à la seconde que par une véritable contrainte. C'est le sentiment de cette contrainte qui donne naissance au sentiment de l'obligation. En Dieu, où tout est raison, il n'y a place pour aucun sentiment de ce genre : en lui, la morale se réalise avec une spontanéité absolument autonome. Mais il n'en est pas ainsi de l'homme, être composite, hétérogène et divisé contre lui-même.

Seulement, on remarque qu'à ce point de vue l'obligation, la discipline ne seraient qu'un caractère accidentel des lois morales. Par elles-mêmes, elles ne seraient pas nécessairement impératives ; elles ne prendraient cet aspect que quand elles se trouvent en conflit avec la sensibilité et qu'elles doivent, pour triompher des résistances passionnelles, s'imposer d'autorité. Mais cette hypothèse est tout à fait arbitraire. L'obligation est un élément essentiel de tout précepte moral ; et nous en avons dit la raison. Notre nature tout entière a besoin d'être contenue, bornée, limitée, notre nature

raisonnable tout comme notre nature passionnelle. Notre raison, en effet, n'est pas une faculté transcendante; elle fait partie du monde, et, par conséquent, elle subit la loi du monde. Or, l'univers est limité, et toute limitation suppose des forces qui limitent. Aussi, pour concevoir une autonomie pure de la volonté, Kant est-il obligé d'admettre que la volonté, en tant qu'elle est purement rationnelle, ne dépend pas de la loi de nature. Il est obligé d'en faire une faculté à part dans le monde, et sur laquelle le monde n'agit pas ; repliée sur elle-même, elle serait soustraite à l'action des forces extérieures. Il nous paraît inutile de discuter une conception trop évidemment contraire aux faits, et qui ne peut que compromettre les idées morales avec lesquelles on la solidarise. On a beau jeu à nous dénier toute espèce d'autonomie, si la volonté ne peut être autonome qu'à condition de se détacher aussi violemment de la nature. D'ailleurs, comment une raison qui, par hypothèse, est en dehors des choses, en dehors du réel, pourrait-elle instituer les lois de l'ordre moral, si, comme nous l'avons établi, celui-ci exprime la nature de cette chose réelle et concrète qu'est la Société ?

Aussi bien, une telle solution est-elle tout abstraite et dialectique. L'autonomie qu'elle nous confère est logiquement possible ; mais n'a rien et n'aura jamais rien de réel. Car, puisque nous sommes et serons toujours des êtres sensibles en même temps que rationnels, il y aura toujours conflit entre ces deux parties de nous-mêmes, et l'hétéronomie sera toujours la règle en fait, sinon en droit. Or, ce que réclame la conscience morale, c'est une autonomie effective, vraie, non pas seulement de je ne sais quel être idéal, mais de l'être que nous sommes. Même, le fait que nos exigences sur ce point vont toujours en croissant indique bien qu'il s'agit non d'une simple possibilité logique, toujours également vraie d'une vérité tout abstraite, mais de quelque chose qui se fait, qui devient progressivement, qui évolue dans l'histoire.

Pour voir en quoi consiste cette autonomie progressive, observons d'abord comment elle se réalise dans nos rapports avec le milieu physique. Car ce n'est pas seulement dans l'ordre des idées morales que nous aspirons à une plus grande indépendance, et que nous la conquérons. Nous nous affranchissons de plus en plus de la dépendance où nous étions vis-à-vis des choses, et nous ne sommes pas sans en avoir conscience. Cependant, il ne saurait être question de regarder la raison humaine comme la législatrice de l'univers physique. Ce n'est pas de nous qu'il a reçu ses lois. Si donc nous nous en libérons à quelques égards, ce n'est pas qu'il soit notre oeuvre. C'est à la science que nous devons cette libération relative. Supposez, en effet, pour simplifier l'exposition, que la science des choses soit intégralement achevée, et que chacun de nous la possède. Dès lors, le monde n'est plus, à proprement parler, en dehors de nous ; il est devenu un élément de nous-mêmes, puisqu'il y a en nous un système de représentations qui l'exprime adéquatement. Tout ce qui est en lui est représenté dans notre conscience par une notion, et comme ces notions sont scientifiques, c'est-à-dire distinctes et définies, nous pouvons les manier, les combiner librement, comme nous faisons, par exemple, pour les notions géométriques. Par conséquent, pour savoir ce qu'est le monde à un moment donné et comment nous devons nous y adapter, il n'est plus nécessaire de sortir de nous-mêmes, pour nous mettre à son école. Il suffit de regarder en nous-mêmes, et d'analyser les notions que nous

avons des objets avec lesquels il s'agit d'entrer en rapports, tout comme le mathématicien peut déterminer les rapports des grandeurs par un simple calcul mental, et sans être obligé d'observer les rapports réels des grandeurs objectives qui existent en dehors de lui. Ainsi, pour penser le monde, et pour régler ce que doit être notre conduite dans nos relations avec lui, nous n'aurions qu'à nous penser attentivement, qu'à prendre bien conscience de nous-mêmes : ce qui constitue un premier degré d'autonomie. Mais ce n'est pas tout. Parce que nous savons alors les lois de tout, nous savons aussi les raisons de tout. Nous pouvons donc connaître les raisons de l'ordre universel. En d'autres termes, si, pour reprendre une expression un peu archaïque, ce n'est pas nous qui avons fait le plan de la nature, nous le retrouvons par la science, nous le repensons, et nous comprenons pourquoi il est ce qu'il est. Dès lors, dans la mesure où nous nous assurons qu'il est tout ce qu'il doit être, c'est-à-dire tel que l'implique la nature des choses, nous pouvons nous y soumettre, non pas simplement parce que nous y sommes matériellement contraints, incapables sans danger de faire autrement, mais parce que nous jugeons qu'il est bon et que nous ne pouvons rien faire de mieux. Ce qui fait que le croyant admet que le monde est bon en principe, parce qu'il est l'œuvre d'un être bon, nous pouvons le faire a posteriori, dans la mesure où la science nous permet d'établir rationnellement ce que la foi postule a priori. Une telle soumission n'est pas une résignation passive, c'est une adhésion éclairée. Se conformer à un ordre de choses, parce qu'on a la certitude qu'il est tout ce qu'il doit être, ce n'est pas subir une contrainte, c'est vouloir cet ordre librement, c'est y acquiescer en connaissance de cause. Car vouloir librement, ce n'est pas vouloir ce qui est absurde ; au contraire, c'est vouloir ce qui est rationnel, c'est-à-dire, c'est vouloir agir conformément à la nature des choses. Il arrive, il est vrai, qu'elles dévient de leur nature, sous l'influence de circonstances contingentes et anormales. Mais, alors, la science nous en avertit, et, en même temps, elle nous donne le moyen de les redresser, de les rectifier, parce qu'elle nous fait connaître ce qu'est normalement cette nature, et les causes qui déterminent ces déviations anormales. Assurément, l'hypothèse que nous venons de faire est tout idéale. La science de la nature n'est pas et ne sera jamais complète. Mais ce que je viens de considérer comme un état réalisé est une limite idéale dont nous nous rapprochons indéfiniment. C'est dans la mesure où la science se fait que, dans nos rapports avec les choses, nous tendons toujours davantage à ne plus relever que de nous-mêmes. Nous nous en affranchissons en les comprenant, et il n'est pas d'autre moyen de nous en affranchir. C'est la science qui est la source de notre autonomie.

Or, dans l'ordre moral, il y a place pour la même autonomie, et il n'y a place pour aucune autre. Comme la morale exprime la nature de la société, et que celle-ci n'est pas plus connue directement de nous que la nature physique, la raison de l'individu ne peut pas plus être la législatrice du monde moral que celle du monde matériel. Les représentations confuses que le vulgaire se fait de la société ne l'expriment pas plus adéquatement que nos sensations auditives ou visuelles n'expriment la nature objective des phénomènes matériels, son ou couleur, auxquels elles correspondent. Mais cet ordre, que l'individu, en tant qu'individu, n'a pas créé, qu'il n'a pas voulu délibérément, il peut s'en emparer par la science. Ces règles de la morale que nous com-

mençons par subir passivement, que l'enfant reçoit du dehors par l'éducation, et qui s'imposent à lui en vertu de leur autorité, nous pouvons en chercher la nature, les conditions proches et lointaines, la raison d'être. En un mot, nous pouvons en faire la science. Supposons cette science achevée. Notre hétéronomie prend fin. Nous sommes les maîtres du monde moral. Il a cessé de nous être extérieur, puisqu'il est dès lors représenté en nous par un système d'idées claires et distinctes, dont nous apercevons tous les rapports. Alors, nous sommes en état de nous assurer dans quelle mesure il est fondé dans la nature des choses, c'est-à-dire de la société ; c'est-à-dire dans quelle mesure il est ce qu'il doit être. Et, dans la mesure où nous le reconnaissons tel, nous pouvons le consentir librement. Car vouloir qu'il soit autre que ne l'implique la constitution naturelle de la réalité qu'il exprime, ce serait déraisonner sous prétexte de vouloir librement. Nous pouvons voir aussi dans quelle mesure il n'est pas fondé - car il peut toujours renfermer des éléments anormaux. Mais nous avons alors en main, grâce à la science même que nous supposons faite, le moyen de le ramener à l'état normal. Ainsi, à condition de posséder une intelligence adéquate des préceptes moraux, des causes dont ils dépendent, des fonctions que chacun d'eux remplit, nous sommes en état de ne nous y conformer qu'à bon escient et en connaissance de cause. Un conformisme ainsi consenti n'a plus rien de contraint. Et, sans doute, nous sommes encore plus éloignés de cet état idéal pour ce qui concerne notre vie morale que pour ce qui concerne notre vie physique ; car la science de la morale date d'hier, et ses résultats sont encore indécis. Mais il n'importe, Il n'en reste pas moins qu'il existe un moyen de nous libérer, et c'est ce qu'il y a de fondé dans l'aspiration de la conscience publique à une plus grande autonomie de la volonté morale.

Mais, dira-t-on, du moment que nous savons la raison d'être des règles morales, du moment que nous nous y conformons volontairement, est-ce qu'elles ne perdent pas du coup leur caractère impératif ? Et, alors, ne pourra-t-on nous reprocher à nous-même ce que nous reprochions tout à l'heure à Kant, à savoir de sacrifier un des éléments essentiels de la morale au principe de l'autonomie. Est-ce que l'idée même d'un consentement librement donné n'exclut pas celui d'un commandement impératif, alors que pourtant nous avons vu dans la vertu impérative de la règle un de ses traits les plus distinctifs ? Il n'en est rien pourtant. En effet, une chose ne cesse pas d'être elle-même, parce que nous en savons le pourquoi. De ce que nous connaissons la nature et les lois de la vie, il ne suit nullement que la vie perde un seul de ses caractères spécifiques. De même, parce que la science des faits moraux nous apprend quelle est la raison d'être du caractère impératif inhérent aux règles morales, celles-ci ne laissent pas pour cela d'être impératives. De ce que nous savons qu'il y a utilité à ce que nous soyons commandés, il résulte que nous obéissons volontairement, non que nous n'obéissons pas. Nous pouvons très bien comprendre qu'il est dans notre nature d'être limité par des forces qui nous sont extérieures ; par suite, accepter librement cette limitation, parce qu'elle est naturelle et bonne, sans qu'elle cesse d'être réelle. Seulement, par le fait de notre consentement éclaire, elle cesse d'être pour nous une humiliation et une servitude.

Une telle autonomie laisse donc aux principes moraux tous leurs caractères distinctifs, même celui dont elle semble être, dont elle est, en un sens, la négation. Les deux termes antithétiques se réconcilient et se rejoignent. Nous continuons à être bornés, parce que nous sommes des êtres finis ; en un sens, nous sommes donc encore passifs à l'égard de la règle qui nous commande. Seulement, cette passivité devient en même temps activité, par la part active que nous y prenons en la voulant délibérément ; et nous la voulons, parce que nous en savons la raison d'être. Ce n'est pas l'obéissance passive qui, par elle-même et par elle seule, constitue une diminution de notre personnalité ; c'est l'obéissance passive à laquelle nous ne consentons pas en pleine connaissance de cause. Quand, au contraire, nous exécutons aveuglément une consigne dont nous ignorons le sens et la portée, mais en sachant pourquoi nous devons nous prêter à ce rôle d'instrument aveugle, nous sommes aussi libres que quand nous avons seuls toute l'initiative de notre acte.

Telle est la seule autonomie à laquelle nous puissions prétendre, la seule aussi qui ait quelque prix pour nous. Ce n'est pas une autonomie que nous recevons toute faite de la nature, que nous trouvons à notre naissance au nombre de nos attributs constitutifs. Mais nous la faisons nous-mêmes, à mesure que nous prenons une intelligence plus complète des choses. Aussi n'implique-t-elle pas que la personne humaine échappe, par quelqu'un de ses côtés, au monde et à ses lois. Nous faisons partie intégrante du monde ; il agit sur nous, il nous pénètre de toutes parts, et il faut qu'il en soit ainsi ; car, sans cette pénétration, notre conscience serait vide de tout contenu. Chacun de nous est le point où viennent se rencontrer un certain nombre de forces extérieures, et c'est de cet entrecroisement que résulte notre personnalité. Que ces forces cessent de s'y rencontrer, et il ne reste plus que le point mathématique, le lieu vide où une conscience et une personnalité auraient pu se constituer. Seulement, si, en quelque mesure, nous sommes le produit des choses, nous pouvons, par la science, soumettre à notre entendement, et ces choses qui exercent sur nous leur action, et cette action elle-même. Et, par là, nous redevenons nos maîtres. C'est la pensée qui est libératrice de la volonté. Cette proposition, que tout le monde admettra volontiers pour ce qui concerne le monde physique, n'est pas moins vraie dans le monde moral. La société est un produit de forces innombrables - dont celle que nous sommes n'est qu'une infime fraction - de forces qui se combinent d'après des lois et suivant des formes que nous ignorons, loin de les avoir voulues et concertées ; nous la recevons, d'ailleurs, en grande partie, toute faite du passé. Et il en est nécessairement ainsi de la morale, expression de la nature sociale. Aussi est-ce une dangereuse illusion de nous imaginer qu'elle est notre oeuvre ; que, par suite, nous la tenons tout entière et dès le principe sous notre indépendance, qu'elle n'est jamais que ce que nous voulons qu'elle soit. C'est une illusion analogue à celle du primitif qui, par un acte de sa volonté, par un désir exprimé, par une injonction énergique, croit pouvoir arrêter la marche du soleil, contenir la tempête ou déchaîner les vents. Nous ne pouvons conquérir le monde moral que comme nous conquérons le monde physique : en faisant la science des choses morales.

Nous arrivons ainsi à déterminer un troisième élément de la moralité. Pour agir moralement, il ne suffit pas, surtout il ne suffit plus de respecter la discipline, d'être attaché à un groupe ; il faut encore que, soit en déférant à la règle, soit en nous dévouant à un idéal collectif, nous ayons conscience, la conscience la plus claire et la plus complète possible, des raisons de notre conduite. Car c'est cette conscience qui confère à notre acte cette autonomie que la conscience publique exige désormais de tout être vraiment et pleinement moral. Nous pouvons donc dire que le troisième élément de la morale, c'est l'intelligence de la morale. La moralité ne consiste plus simplement à accomplir, même intentionnellement, certains actes déterminés ; il faut encore que la règle qui prescrit ces actes soit librement voulue, c'est-à-dire librement acceptée, et cette acceptation libre n'est autre chose qu'une acceptation éclairée. C'est là peut-être la plus grande nouveauté que présente la conscience morale des peuples contemporains ; c'est que l'intelligence est devenue et devient de plus en plus un élément de la moralité. La moralité, qui, primitivement, résidait tout entière dans l'acte lui-même, dans la matière des mouvements qui le constituaient, remonte de plus en plus vers la conscience. Depuis longtemps, déjà, nous ne reconnaissons de valeur sociale à un acte que s'il a été intentionnel, c'est-à-dire que si l'agent s'est représenté par avance en quoi consistait cet acte et quels rapports il soutenait avec la règle. Mais voici que, outre cette première représentation, nous en exigeons une autre, qui va plus au fond des choses : c'est la représentation explicative de la règle elle-même, de ses causes et de ses raisons d'être. Et voilà ce qui explique la place que nous faisons dans nos écoles à l'enseignement de la morale. Car enseigner la morale, ce n'est pas la prêcher, ce n'est pas l'inculquer : c'est l'expliquer. Or, refuser à l'enfant toute explication de ce genre, ne pas chercher à lui faire comprendre les raisons des règles qu'il doit suivre, c'est le condamner à une moralité incomplète et inférieure. Bien loin qu'un tel enseignement doive, comme on l'en a parfois accusé, nuire à la moralité publique, c'en est désormais la condition nécessaire. Assurément, il est très difficile à donner ; car il doit s'appuyer sur une science qui est seulement en train de se faire. Dans l'état où sont encore les études sociologiques, il n'est pas toujours facile de rattacher chaque devoir particulier à tel trait défini de l'organisation sociale par lequel il s'explique. Cependant, il y a dès à présent des indications générales, qui peuvent être utilement données, et qui sont de nature à faire comprendre à l'enfant, non seulement quels sont ses devoirs, mais quelles sont les raisons de ces devoirs. Nous reviendrons sur cette question, quand nous traiterons directement de ce que doit être l'enseignement de la morale à l'école.

Ce troisième et dernier élément de la moralité constitue la caractéristique différentielle de la morale laïque ; car, logiquement, il ne peut prendre place dans une morale religieuse. Il implique, en effet, qu'il existe une science humaine de la morale et, par conséquent, que les faits moraux sont des phénomènes naturels qui relèvent de la seule raison. Car il n'y a de science possible que de ce qui est donné dans la nature, c'est-à-dire dans la réalité observable. Parce que Dieu est en dehors du monde, il est en dehors et au-dessus de la science ; si donc la morale vient de Dieu et l'exprime, elle se trouve par cela même hors des prises de notre raison. En fait, par suite de l'étroite solidarité qui l'a unie pendant des siècles aux systèmes religieux, la morale a

gardé je ne sais quel caractère prestigieux, qui, maintenant encore, aux yeux de certaines personnes, la met en dehors de la science proprement dite. On refuse à la pensée humaine le droit de s'en saisir comme du reste du monde. Il semble qu'avec elle on, entre dans le mystère, où les procédés ordinaires de l'investigation scientifique ne seraient plus de mise, et celui qui entreprend de la traiter comme un phénomène naturel soulève une sorte de scandale, analogue au scandale que soulève une profanation. Sans doute, ce scandale se justifierait, si l'on ne pouvait rationaliser la morale sans la dépouiller de cette autorité, de cette majesté qui est en elle. Mais on a vu qu'il était possible d'expliquer cette majesté, d'en donner une expression purement scientifique, sans la faire évanouir, sans même la diminuer.

Tels sont les principaux éléments de la moralité, ceux, du moins, que nous apercevons actuellement. Avant de chercher par quels moyens ils peuvent être formés chez l'enfant, essayons de rassembler en un coup d’œil les résultats auxquels nous venons d'arriver successivement, et de nous faire de la morale, telle qu'elle se dégage de notre analyse, une conception d'ensemble.

On a pu remarquer tout d'abord quelle multiplicité d'aspects elle présente. C'est une morale du devoir, car nous n'avons cessé d'insister sur la nécessité de la règle et de la discipline ; mais c'est, en même temps, une morale du bien, puisqu'elle assigne à l'activité de l'homme une fin qui est bonne, et qui a en elle tout ce qu'il faut pour éveiller le désir et attirer la volonté. Le goût de l'existence régulière, le goût de la mesure, le besoin de la limite, la maîtrise de soi s'y sont conciliés sans peine avec le besoin de se donner, avec l'esprit de dévouement et de sacrifice, en un mot avec les forces actives et expansives de l'énergie morale. Mais, avant tout, c'est une morale rationnelle. Non seulement, en effet, nous en avons exprimé tous les éléments en termes intelligibles, laïques, rationnels, mais encore nous avons fait de l'intelligence progressive de la morale elle-même un élément *sui generis* de la moralité. Non seulement nous avons montré que la raison pouvait s'appliquer aux faits moraux, mais encore nous avons constaté que cette application de la raison à la morale tendait de plus en plus à devenir une condition de la vertu, et nous en avons dit les motifs.

On a parfois objecté, à la méthode que nous suivons dans l'étude des faits moraux, d'être impuissante pratiquement, d'enfermer l'homme dans le respect du fait acquis, de ne lui ouvrir aucune perspective sur l'idéal, et cela, parce que nous nous sommes fait une règle d'observer objectivement la réalité morale telle qu'elle se présente dans l'expérience, au lieu de la déterminer *a priori.* On peut voir maintenant combien cette objection est peu fondée. La morale nous est apparue, au contraire, comme essentiellement idéaliste. Qu'est-ce en effet qu'un idéal, sinon un corps d'idées qui planent au-dessus de l'individu, tout en sollicitant énergiquement son action. Or, la société, dont nous avons fait l'objectif de la conduite morale, dépasse infiniment le niveau des intérêts individuels. D'autre part, ce que nous devons surtout aimer en elle, ce à quoi nous devons nous attacher par-dessus tout, ce n'est pas son corps, mais son âme ; et ce qu'on appelle l'âme d'une société, qu'est-ce autre chose qu'un ensemble d'idées que l'individu isolé n'aurait jamais pu concevoir, qui débordent sa mentalité, et qui ne se

sont formées et ne vivent que par le concours d'une pluralité d'individus associés ? Mais, d'un autre côté, tout en étant essentiellement idéaliste, cette morale a son réalisme propre. Car l'idéal qu'elle nous propose n'est pas en dehors du temps et de l'espace ; il tient au réel, il en fait partie, il anime ce corps concret et vivant, que nous voyons et que nous touchons, pour ainsi dire, et dans la vie duquel nous sommes nous-mêmes engagés: la société. Aussi un tel idéalisme ne risque-t-il pas de dégénérer en méditations inactives, en rêveries pures, stériles. Car il nous attache, non à de simples choses intérieures que la pensée contemple plus ou moins paresseusement, mais à des choses qui sont en dehors de nous, qui jouissent et qui souffrent comme nous, qui ont besoin de nous comme nous avons besoin d'elles, et qui, par conséquent, appellent tout naturellement notre action. On prévoit aisément quelles seront les conséquences pédagogiques de cette conception théorique. De ce point de vue, en effet, le moyen de former moralement l'enfant n'est pas de lui répéter, même avec chaleur et conviction, un certain nombre de maximes très générales, valables pour tous les temps et tous les pays, mais de lui faire comprendre son pays et son temps, de lui en faire sentir les besoins, de l'initier à sa vie, et de le préparer ainsi à prendre sa part des oeuvres collectives qui l'attendent.

Enfin, par cela même que la morale est idéaliste, il est évident qu'elle impose à l'homme le désintéressement. Et, en effet, qu'il s'agisse du respect de la règle, ou de l'attachement aux groupes, l'acte moral ne va jamais, alors même qu'il répond le mieux aux spontanéités du désir, sans un effort plus ou moins pénible, en tout cas désintéressé. Mais, par un curieux retour, l'individu trouve son compte à ce désintéressement. Les deux termes antagonistes que les moralistes ont opposés l'un à l'autre depuis des siècles se réconcilient sans peine dans la réalité. Car c'est par la pratique du devoir que l'homme apprend ce goût de la mesure, cette modération des désirs qui est la condition nécessaire de son bonheur et de sa santé. De même, c'est en s'attachant au groupe qu'il participe à cette vie supérieure dont le groupe est le foyer ; qu'il essaye, au contraire, de se fermer au-dehors, de se replier sur lui-même, de tout ramener à soi, et il ne peut plus mener qu'une existence précaire et contre nature. Ainsi, le devoir et le sacrifice cessent de nous apparaître comme une sorte de miracle, par lequel l'homme, on ne sait comment, se ferait violence à lui-même. Tout au contraire, c'est en se soumettant à la règle et en se dévouant au groupe qu'il devient vraiment un homme. La moralité est chose éminemment humaine, car, en incitant l'homme à se dépasser lui-même, elle ne fait que l'inciter à réaliser sa nature d'homme.

Vous voyez combien grande est la complexité de la vie morale, puisqu'elle abrite même des contraires. On se rappelle ce passage, où Pascal essaye de faire sentir à l'homme toutes les contradictions qui sont en lui. « S'il se vante, je l'abaisse, s'il s'abaisse, je le vante, et le contredis toujours, jusqu'à ce qu'il comprenne qu'il est un monstre incompréhensible. » En un sens, la morale fait de même. L'idéal qu'elle nous trace est un singulier mélange de dépendance et de grandeur, de soumission et d'autonomie. Quand nous essayons de nous rebeller contre elle, elle nous rappelle durement

à la nécessité de la règle ; quand nous nous y conformons, elle nous affranchit de cette dépendance, en permettant à la raison de se soumettre la règle même qui nous contraint. Elle nous prescrit de nous donner, de nous subordonner à autre chose que nous-mêmes ; et, par cette subordination qu'elle nous impose, elle nous élève au-dessus de nous-mêmes. Vous voyez, par là, combien sont exiguës les formules des moralistes qui veulent ramener la moralité tout entière à l'un de ses éléments, alors qu'elle constitue une des réalités les plus riches et les plus complexes qui soient. Si même je me suis arrêté si longtemps à cette analyse préalable, c'était surtout pour vous donner l'impression de cette richesse et de cette complexité. Car, pour pouvoir prendre avec cœur l'œuvre qui incombe à l'éducateur, il faut s'y intéresser et l'aimer, et, pour l'aimer, il faut sentir tout ce qu'elle a de vivant. Quand on la fait tenir tout entière dans quelques leçons de morale que le programme prescrit, qui reviennent périodiquement au cours de la semaine, à des intervalles plus ou moins rapprochés, il est bien difficile de se passionner pour une tâche, qui, en raison de son intermittence, ne paraît guère propre à laisser chez l'enfant ces traces profondes et durables, sans lesquelles il ne saurait y avoir de culture morale. Mais, si la leçon de morale a sa place dans l'éducation morale, ce n'en est qu'un élément. L'éducation morale ne saurait être localisée avec cette rigueur dans l'horaire de la classe ; elle ne se donne pas à tel ou tel moment; elle est de tous les instants. Elle doit se mêler à toute la vie scolaire, comme la morale elle-même se mêle à toute la trame de la vie collective. Et c'est pourquoi, tout en restant une à sa base, elle est multiple et variée comme la vie elle-même. Il n'est pas de formule qui puisse la contenir et l'exprimer adéquatement. Si même il y a une critique fondée qui puisse être admise à notre analyse, c'est d'être très vraisemblablement incomplète. Très certainement, une analyse plus approfondie fera apercevoir dans l'avenir des éléments et des aspects que nous n'avons pas aperçus. Nous ne songeons donc pas à présenter les résultats auxquels nous sommes parvenus comme s'ils formaient un système clos et fermé : ce n'est, au contraire, qu'une approximation provisoire de la réalité morale. Mais, si imparfaite que soit cette approximation, elle nous a cependant permis de dégager quelques éléments de la moralité qui sont certainement essentiels. Des buts définis sont ainsi assignés à la conduite de l'éducateur. Les fins étant ainsi posées, le moment est venu de chercher par quels moyens il est possible de les atteindre.

Deuxième partie

Comment constituer chez l’enfant les éléments de la moralité

Retour à la table des matières

I. - l'esprit de discipline

Neuvième leçon

La discipline et la psychologie de l’enfant

Retour à la table des matières

Après avoir déterminé les différents éléments de la moralité, nous allons rechercher de quelle manière il est possible de les constituer ou de les développer chez l'enfant. Nous commencerons par le premier de ceux que nous avons distingués, c'est-à-dire par l'esprit de discipline.

La nature même de la question détermine la méthode que nous suivrons. Nous connaissons le but à atteindre, c'est-à-dire le terme où il faut mener l'enfant. Mais la manière dont il convient de l'y mener, le chemin par où il faut le faire passer dépendent nécessairement de ce qu'il est au point de départ. L'action éducative, en effet, ne s'exerce pas sur une table rase. L'enfant a une nature propre, et, puisque c'est cette nature qu'il s'agit d'informer, pour agir sur elle en connaissance de cause, il nous faut

avant tout chercher à la connaître. Nous devrons donc nous demander, tout d'abord, dans quelle mesure et de quelle façon l'enfant est accessible à l'état d'esprit que nous voulons susciter en lui ; quelles sont, parmi ses aptitudes naturelles, celles sur lesquelles nous pourrons nous appuyer pour obtenir le résultat désiré. Le moment est donc venu d'interroger la psychologie de l'enfant, qui seule peut, sur ce point, nous fournir les informations nécessaires.

Nous disions, dans notre première leçon, que les états mentaux que l'éducation doit éveiller chez l'enfant n'y existent que sous la forme de virtualités très générales, très éloignées de la forme définie qu'elles sont appelées à prendre. Cette proposition va se vérifier tout spécialement pour ce qui concerne l'esprit de discipline. On peut dire, en effet, qu'aucun des éléments dont il se compose n'existe tout constitué dans la conscience de l'enfant.

Ces éléments sont au nombre de deux.

Il y a, d'abord, le goût de l'existence régulière. Parce que le devoir est toujours le même dans les mêmes circonstances, et que les circonstances principales de notre vie sont déterminées une fois pour toutes par notre sexe, notre état civil, notre profession, notre condition sociale, il est impossible que l'on aime à faire son devoir, quand on est impatient de tout ce qui est habitude régulière. Tout l'ordre moral repose sur cette régularité. Car la vie collective ne pourrait fonctionner harmoniquement, si chacun de ceux qui sont chargés d'une fonction sociale quelconque, domestique, civique ou professionnelle ne s'en acquittait au moment prescrit de la manière prescrite. Or, ce qui caractérise, au contraire, l'activité infantile, c'est l'absolue irrégularité de ses manifestations. L'enfant passe d'une impression à l'autre, d'une occupation à l'autre, d'un sentiment à l'autre, avec la plus, extraordinaire rapidité. Son humeur n'a rien de fixe ; la colère y naît et s'y apaise avec la même instantanéité ; les larmes succèdent aux rires, la sympathie à la haine, ou réciproquement, sans raison objective ou, tout au plus, sous l'influence de la plus légère circonstance. Le jeu qui l'occupe ne le retient pas longtemps ; il s'en lasse vite pour passer à un autre. On retrouve cette même mobilité dans cette curiosité inlassable dont l'enfant poursuit ses parents et ses maîtres. On y a vu parfois comme une première forme de l'instinct scientifique. La comparaison ne peut pas être acceptée sans réserves. Sans doute, quand l'enfant interroge, c'est qu'il éprouve le besoin de classer les choses qu'il voit, les impressions qu'il éprouve, dans ce petit système d'idées en voie de formation qui constitue son esprit ; et ce besoin de coordination est bien à la base de la connaissance scientifique. Mais comme, chez l'enfant, il est volage et mobile ! L'objet quelconque qui a attiré l'attention de notre petit observateur ne la retient que quelques instants. Il ne s'y arrête pas jusqu'à ce qu'il s'en soit fait ou jusqu'à ce qu'on lui en ait donné une notion qui le satisfasse. A peine lui a-t-on répondu, que sa pensée est déjà ailleurs. « Le sentiment de l'ignorance, dit Sully, n'est pas encore complètement développé chez l'enfant ; le désir de connaître n'est pas soutenu, n'est pas fixé sur chaque objet particulier par un intérêt suffisamment défini ; de sorte que les parents constateront souvent que la pensée du petit questionneur est déjà loin de son sujet et que son imagination se

promène ailleurs, avant même que la réponse lui ait été donnée » (The *Teacher Handbook of Psychol.,* 1886, p. 401). Ce qui domine dans la curiosité infantile, c'est donc son instabilité, sa fugacité.

Sur ce point, d'ailleurs, comme sur bien d'autres, l'enfant ne fait que reproduire un des caractères distinctifs de l'humanité primitive. Les peuples qui n'ont pas encore dépassé les formes les plus inférieures de la civilisation se font, en effet, remarquer par cette même mobilité d'idées et de sentiments, la même absence de suite dans la conduite individuelle. L'incident le plus insignifiant suffit pour opérer, dans la conscience de l'adulte, les plus surprenantes révolutions. Un geste heureux, une grimace, un mot, et la colère la. plus farouche se transforme en sentiments bienveillants ; ou bien, au contraire, des menaces de mort succèdent aux plus chaudes démonstrations d'amitié. C'est une particularité psychologique que les explorateurs connaissent bien, et qu'ils ont souvent exploitée dans l'intérêt de leurs desseins. Il est, d'ailleurs, assez facile de comprendre comment le goût de la régularité, de l'activité suivie et continue n'a pu être le produit que d'une civilisation assez avancée. Dans les sociétés très simples de l'origine, il n'y a pas beaucoup de mouvements concertés : par conséquent aussi, il n'y a pas beaucoup de mouvements réglés. La vie collective, en effet, n'a pas alors la suite et la continuité qu'elle a maintenant. Elle s'affirme toutes les fois que la tribu s'assemble pour procéder en commun à quelque cérémonie religieuse, ou pour délibérer sur une affaire publique, ou pour organiser soit une chasse, soit une expédition militaire. Mais, en dehors de ces circonstances intermittentes, l'individu est abandonné à lui-même, à toutes les suggestions de son caprice, il n'est pas chargé de fonctions déterminées, qu'il doit remplir au moment fixé, et d'une façon définie ; la société se désintéresse de l'emploi qu'il fait de son temps, et, par conséquent, ne l'oblige pas à une régularité qui suppose toujours un effort plus ou moins pénible. Mais il n'en est pas de même dans de grandes sociétés comme les nôtres. Parce que le travail y est très divisé, les différentes occupations auxquelles se consacrent les individus s'affectent mutuellement ; ce sont comme autant de fonctions qui se supposent, et qui agissent les unes sur les autres. Par suite, il est impossible qu'elles soient abandonnées à la fantaisie individuelle ; mais il est nécessaire qu'elles soient réglées pour pouvoir coopérer. De là vient la régularité compassée de notre existence ; c'est qu'il n'y a guère d'instants dans le jour où nous n'agissions comme des fonctionnaires de l'ordre social ; car les professions économiques elles-mêmes, bien qu'elles soient moins directement réglementées que les fonctions publiques, sont collectives elles aussi. On a souvent raillé le petit employé qui accomplit chaque jour les mêmes mouvements ; mais ce n'est que la caricature, la forme exagérée d'un genre d'existence que nous menons tous à quelque degré. Le programme de nos fonctions est prédéterminé en majeure partie, et le sera toujours davantage. Mais le fait même que cette régularité est le produit de la civilisation explique sans peine comment elle manque à l'enfant.

À un second point de vue, l'esprit de discipline, c'est, avons nous dit, la modération des désirs et la maîtrise de soi. L'expérience courante suffit à prouver qu'il fait complètement défaut avant un âge assez avancé. L'enfant n'a nullement le sentiment

qu'il y a des bornes normales à ses besoins ; quand il aime quelque chose, il en veut à satiété. Ni il ne s'arrête de lui-même, ni il ne veut facilement qu'on l'arrête. Il n'est même pas contenu par cette notion qu'a l'adulte de la nécessité des lois naturelles : car il n'a pas le sentiment de leur existence. Il ne sait pas distinguer le possible de l'impossible, et, par conséquent, il ne sent pas que la réalité oppose à ses désirs des limites infranchissables. Il lui semble que tout devrait lui céder, et il s'impatiente des résistances des choses aussi bien que de celles des hommes. Il y a une émotion qui manifeste, avec une évidence toute particulière, ce caractère du tempérament enfantin. C'est la colère. La colère est, comme on sait, très fréquente chez l'enfant, et elle revêt souvent chez lui ses formes les plus extrêmes. « Quand les jeunes enfants sont en fureur, dit Darwin, ils se roulent par terre, sur le dos, sur le ventre, criant, donnant des coups de pied, égratignant, frappant sur tout ce qui est à leur portée. » On dirait vraiment qu'ils ne produisent pas assez de mouvement pour se soulager. Or, il n'est pas d'état mental qui s'oppose plus nettement à cette maîtrise de soi qu'implique la discipline ; car il consiste précisément dans une aliénation passagère de la personnalité. On dit de celui qui est en colère qu'il ne se sent plus, qu'il ne se connaît plus, qu'il est hors de lui. C'est qu'il y a peu de passions aussi exclusives ; quand elle éclate, surtout si elle est intense, elle chasse toutes les autres ; elle chasse toutes les impressions différentes qui peuvent la contenir, elle tient toute la conscience. Rien donc ne la neutralise ; et ainsi s'explique sa tendance à l'illimitation. Elle va toujours devant elle, tant qu'elle a de l'énergie pour aller plus loin. La fréquence de la colère chez l'enfant et la violence qu'elle a souvent chez lui prouvent donc, mieux que toute observation, sa naturelle immodération. Au reste, sur ce point encore, l'enfant ne fait que reproduire un trait bien connu de l'esprit du primitif. On sait, en effet, l'incoercibilité de la passion chez les sauvages, leur impuissance à se contenir, leur tendance naturelle à tous les excès.

On voit quelle distance il y a entre le point d'où part l'enfant et le point où il faut l'amener : d'une part, une conscience perpétuellement mouvante, véritable kaléidoscope qui ne se ressemble pas à lui-même d'un instant à l'autre, des mouvements passionnels qui vont droit devant eux jusqu'à épuisement ; de l'autre, le goût d'une activité régulière et mesurée. Cette énorme distance, que l'humanité a mis des siècles à parcourir, l'éducation doit la faire franchir à l'enfant en quelques années. Il ne s'agit donc pas simplement de porter à l'action et de stimuler des tendances latentes, qui ne demandent qu'à s'éveiller et à se développer. Mais il nous faut constituer de toutes pièces des états originaux que nous ne trouvons pas tout préformés dans la constitution native de l'enfant. Cependant, si la nature ne l'incline pas par avance dans le sens qui convient, de telle sorte qu'il n'y ait qu'à surveiller et diriger son développement naturel, si elle nous a laissé presque tout à faire, il est évident, d'un autre côté, que nous ne saurions réussir dans notre oeuvre, si nous l'avions contre nous, si elle était absolument réfractaire à l'orientation qu'il est nécessaire de lui imprimer. Elle n'est pas chose tellement malléable qu'on puisse lui faire prendre des formes qu'elle n'est aucunement apte à recevoir. Il faut donc qu'il y ait chez l'enfant, sinon les états mêmes qu'il s'agit de produire, du moins des prédispositions générales dont nous puissions nous aider pour atteindre le but, et qui soient comme les leviers par lesquels

l'action éducative se transmet jusqu'au fond de la conscience infantile. Sinon, elle nous sera fermée. Nous pourrons bien contraindre matériellement l'enfant, du dehors, à accomplir certains actes ; mais les ressorts de sa vie intérieure nous échapperont. Il y aura dressage ; il n'y aura pas éducation.

Il y a, en effet, au moins deux prédispositions fondamentales, deux caractères constitutionnels de la nature infantile qui l'ouvrent à notre influence ; ce sont : 1° le traditionalisme enfantin ; 2° la réceptivité de l'enfant à la suggestion, surtout à la suggestion impérative.

Par un contraste qui peut paraître singulier, mais qui est certain, et que nous expliquerons d'ailleurs dans quelques instants, l'enfant, qui vient de nous apparaître comme la mobilité même, est en même temps un véritable routinier. Une fois qu'il a contracté des habitudes, elles ont sur lui un empire beaucoup plus considérable que sur l'adulte. Quand il a répété plusieurs fois un même acte, il éprouve le besoin de le reproduire de la même façon ; la plus légère variante lui est odieuse. On sait, par exemple, combien l'ordre de ses repas, une fois établi, devient pour lui sacré et inviolable. Il pousse même le respect de l'usage jusqu'à la manie la plus pointilleuse. Il veut que sa tasse, son couvert soient à la même place ; il veut être servi par la même personne. Le moindre dérangement lui est douloureux. Nous avons vu tout à l'heure avec quelle facilité il passait de jeu en jeu. Mais, d'un autre côté, une fois qu'il a pris l'habitude d'un certain jeu, il le répétera indéfiniment. Il relira à satiété un même livre, regardera les mêmes images, sans se lasser ni s'ennuyer. Que de fois avons-nous conté à nos enfants les mêmes histoires traditionnelles ; on dirait qu'elles sont toujours neuves pour eux. Même, le nouveau, quand il implique un changement un peu important dans les habitudes quotidiennes, leur inspire un véritable éloignement. « Une des choses qui déconcertent le plus l'enfant, dit Sully, c'est un subit changement d'endroit. Tout petit, l'enfant ne manifeste aucune inquiétude lorsqu'il est porté dans une nouvelle chambre ; mais, plus tard, une fois qu'il sera accoutumé à une certaine chambre, il aura l'impression de quelque chose d'étrange, si on le transporte dans une autre » (*Études sur l'enfance,* trad. franç., 1898, p. *274).* Un changement dans le cercle des personnes qui l'entourent d'ordinaire produit le même effet. Preyer prétend que, vers le sixième ou septième mois, son fils se mit à pleurer en voyant une figure inconnue. Une simple modification dans le costume peut donner naissance à un malaise du même genre. Le même fils de Preyer fut bouleversé, à l'âge de dix-sept mois, en voyant sa mère en robe noire. Et la couleur n'est pour rien dans l'effet produit; car, d'après une information reçue par Sully, « un enfant se met à pleurer en voyant sa mère avec une robe d'une couleur et d'un dessin tout nouveaux pour lui ; un autre manifeste, depuis l'âge de dix-sept mois jusqu'à deux ans et demi, une répugnance si marquée à mettre de nouveaux vêtements qu'on avait toutes les peines du monde à les lui faire endosser ». Ainsi l'enfant, en même temps qu'un instable, est un véritable misonéiste.

Ce n'est pas seulement de ses habitudes individuelles que l'enfant est à ce point respectueux, mais aussi de celles qu'il observe chez ceux qui l'entourent. Quand il

remarque que tout le monde autour de lui se comporte toujours de la même manière dans les mêmes circonstances, il considère qu'il est impossible de se comporter autrement. Toute dérogation à l'usage est pour lui un scandale, qui soulève une surprise dans laquelle il entre facilement des sentiments de révolte et d'indignation. Sans doute, l'adulte, lui aussi, est enclin à ces fétichismes ; mais l'enfant beaucoup plus que l'adulte. Les gestes, même les plus insignifiants, s'ils sont toujours répétés devant lui de la même façon, deviennent à ses yeux des éléments intégrants de cet ordre immuable auquel il ne doit pas être dérogé. C'est de là que vient le goût de l'enfant pour le formalisme cérémoniel. Ses parents l'embrassent d'une certaine façon : il embrasse exactement de la même manière ses poupées qui sont ses enfants. Ce traditionalisme a déjà une portée plus haute que le précédent parce qu'elle est plus générale. L'enfant l'applique non seulement à lui et à sa conduite, mais à tout son petit monde. Il en vient presque à y voir une sorte de loi générale valable pour tout ce qui constitue à ses yeux l'humanité.

Si curieuse que puisse être cette coexistence du misonéisme et de l'instabilité, elle n'est pas particulière à l'enfant. On la rencontre également chez les primitifs. Nous avons vu combien le sauvage était léger, mobile de caractère, si bien qu'il est impossible de faire fond sur lui. Or, on sait également que, nulle part, le traditionalisme n'est plus fort. Nulle part, la coutume n'a une telle autorité. Tout ce à quoi elle s'applique est réglementé jusque dans le détail. Les moindres gestes, les intonations sont fixés par avance, et tout le monde se conforme religieusement à l'usage. De là vient le développement considérable du cérémonial dans ces sortes de sociétés. Il en résulte que les nouveautés, les innovations ont grand mal à se produire. La pratique, une fois établie, est répétée sans variations pendant des siècles. Mais il n'est pas nécessaire de remonter jusqu'aux origines de l'histoire pour constater la juxtaposition de ces deux états d'esprit, qui semblent au premier abord inconciliables. Les peuples dont l'humeur est le plus mobile, ceux dont la conscience passe le plus facilement d'un extrême à l'autre, ceux, par conséquent, où les révolutions sont les plus fréquentes, et où elles se font successivement dans les sens les plus opposés, ne sont pas ceux qui font preuve de la plus grande initiative. Au contraire, il n'en est pas où les vieilles traditions, les vieilles routines restent plus solidement enracinées. Ils ne changent qu'en apparence; le fond reste toujours le même. A la surface, c'est une suite ininterrompue d'événements toujours nouveaux, qui se pressent les uns derrière les autres : mais cette mobilité superficielle recouvre la plus monotone uniformité. C'est chez les peuples les plus révolutionnaires que la routine bureaucratique est souvent la plus puissante.

C'est que l'extrême mobilité et la routine extrême ne s'excluent qu'en apparence. En effet, des idées, des impressions passagères, précisément parce qu'elles ne durent pas, qu'elles sont aussitôt remplacées par d'autres, ne sont pas en état de résister à une habitude, dès que celle-ci est constituée. Car il y a, dans une habitude, une force accumulée par la répétition, dont ne sauraient venir à bout des états aussi fugitifs et aussi inconstants, qui s'effacent aussitôt apparus, qui se poussent les uns les autres hors de la conscience, qui se contredisent et se neutralisent mutuellement. Que l'on compare

cette trame ténue, diaphane d'états de conscience fluides et éphémères, à la consistance, à la densité, pour ainsi parler, d'une habitude constituée, et l'on comprendra sans peine que le sujet se dirige nécessairement dans le sens où cette dernière l'incline. Elle règne donc en maîtresse, parce qu'elle est la seule force motrice constituée. C'est une nécessité mécanique, en quelque sorte, que le centre de gravité de la conduite se trouve alors dans la région des habitudes. Si l'adulte, et surtout l'adulte cultivé, n'est pas à ce point placé sous la dépendance de ses habitudes, c'est que les idées et les sentiments qui se succèdent chez lui ont plus de suite et de persistance ; ce ne sont pas de simples feux follets, qui s'allument un instant pour s'éteindre aussitôt après. Ils tiennent la conscience pendant un temps appréciable : ce sont des forces réelles qui peuvent s'opposer aux habitudes et les contenir. Parce que la vie intérieure a plus de suite, parce qu'elle n'est pas à chaque instant bouleversée, l'habitude n'est plus seule maîtresse. Ainsi la mobilité excessive, loin d'être incompatible avec la routine, lui fraye les voies et en renforce l'empire.

Or, si cette tendance au traditionalisme ne constitue pas en elle-même un état moral, c'est pourtant un point d'appui pour l'action que nous avons à exercer sur l'enfant. Car ce pouvoir qu'a sur lui l'habitude, par suite de l'instabilité de sa vie psychique, nous pouvons nous en servir, pour corriger et pour contenir cette instabilité même. Il suffit de l'amener à prendre des habitudes régulières pour tout ce qui concerne les principales circonstances de son existence. A cette condition, sa vie n'offrira plus ce spectacle contradictoire d'une extrême mobilité alternant sans cesse avec une routine presque maniaque ; mais ce qu'elle a de fugace et de mouvant se fixera ; elle se régularisera et s'ordonnera dans son ensemble : ce qui est comme une première initiation à la vie morale. Déjà, dans cet attachement que ressent l'enfant pour ses manières d'agir habituelles, dans le malaise qu'il éprouve quand il ne retrouve pas à leur place accoutumée les objets et les gens de son entourage, il y a comme le sentiment obscur qu'il existe un ordre normal des choses, qui seul est fondé dans la nature, qui, à ce titre, s'oppose à ces arrangements accidentels, et doit, par suite, leur être préféré. Or, c'est une distinction de ce genre qui est à la base de l'ordre moral. Assurément, une notion aussi confuse, aussi inconsciente d'elle-même, a besoin d'être précisée, éclairée, consolidée et développée. Il n'en reste pas moins que nous avons, cette fois, une ouverture par où l'action proprement morale pourra s'introduire dans l'âme de l'enfant, et que nous connaissons un des ressorts de sa vie intérieure, dont nous pouvons nous aider pour l'orienter dans le sens qui convient.

Mais le goût de la vie régulière n'est pas, nous le savons, tout l'esprit de discipline. Il y a en outre le goût de la mesure, l'habitude de contenir ses désirs, le sens de la limite normale. Il ne suffit pas que l'enfant soit accoutumé à répéter les mêmes actes dans les mêmes circonstances ; il faut qu'il ait le sentiment qu'il y a en dehors de lui des forces morales qui bornent les siennes, avec lesquelles il doit compter, devant lesquelles sa volonté doit s'incliner. Or, ces forces, l'enfant ne les voit pas avec les yeux du corps, puisqu'elles sont morales. Il n'est pas de sens qui lui permette d'apercevoir les caractères distinctifs d'une autorité morale. Il y a là tout un monde qui l'entoure de toutes parts, et qui, pourtant, en un sens, lui est invisible. Sans doute,

il voit bien les corps matériels des gens et des choses qui remplissent son milieu immédiat, je veux dire sa famille ; il sent bien que les adultes qui s'y trouvent, je veux dire ses parents, sont en état de lui faire subir leurs volontés. Mais cette contrainte physique ne saurait, à aucun degré, lui donner l'impression de cette attraction *sui generis* qu'exercent les forces morales, et qui fait que la volonté défère à leur impulsion spontanément, par un mouvement d'acquiescement respectueux, et non par pure coercition matérielle. Comment donc éveiller en lui cette sensation nécessaire ? C'est en utilisant sa grande réceptivité aux suggestions de toutes sortes.

Guyau est le premier à avoir fait remarquer que l'enfant se trouve naturellement dans une situation mentale fort analogue à celle où se trouve anormalement un sujet hypnotisé. Quelles sont, en effet, les conditions de la suggestion hypnotique ? Il y en a deux principales : 1˚ Le sujet hypnotisé est dans un état de passivité aussi complète que possible. Sa volonté est paralysée ; son esprit est comme une table rase ; il ne voit plus, n'entend plus que son hypnotiseur. Tout ce qui se passe autour de lui le laisse indifférent. L'idée qui est suggérée dans ces conditions s'établit dans sa conscience avec d'autant plus de force qu'elle n'y rencontre aucune résistance. Elle n'y est combattue par aucune autre, puisque le vide parfait s'est réalisé. Par suite elle tend d'elle-même à passer à l'acte. Car une idée n'est pas un pur état intellectuel et spéculatif ; elle entraîne toujours à sa suite un commencement d'action qui la réalise, et l'action ainsi commencée se poursuit, si aucun état contraire ne vient l'inhiber; 2˚ Cependant, pour que l'acte suggéré se réalise avec certitude, cette première condition ne suffit généralement pas. Il faut que l'hypnotiseur dise : je veux ; qu'il fasse sentir que le refus n'est pas concevable, que le sujet doit obéir. S'il faiblit, s'il entre en discussion, c'en est fait de son pouvoir.

Or, ces deux conditions sont remplies par l'enfant, dans ses rapports avec ses parents et ses maîtres : 1˚ Il se trouve tout naturellement dans cet état de passivité où des procédés artificiels mettent l'hypnotisé. Si sa conscience n'est pas une pure table rase, elle est, cependant, pauvre en représentations et en tendances déterminées. Par suite, toute idée nouvelle introduite dans ce milieu mental peu dense, y rencontre peu de résistances, et, par conséquent, tend facilement à passer à l'acte. C'est ce qui fait que l'enfant est si facilement accessible à la contagion de l'exemple, qu'il est si enclin à l'imitation. Quand il voit faire un acte, la représentation qu'il en a tend d'elle-même à se réaliser au-dehors en un acte similaire ; 2˚ Quant à la seconde condition, elle se trouve tout naturellement remplie par le ton impératif que l'éducateur donne à ses commandements. Pour que sa volonté s'impose, il faut qu'elle soit ferme et affirme avec fermeté. Sans doute, c'est seulement au début que la suggestion éducative doit toute s'a puissance d'action, tout son empire à ces manifestations extérieures. Quand l'enfant est arrivé à comprendre plus nettement l'état de dépendance morale où il se trouve vis-à-vis de ses parents et de ses maîtres, le besoin qu'il a d'eux, la supériorité intellectuelle qu'ils ont sur lui et le prix de cette supériorité, l'ascendant, dont ils sont dès lors investis d'une manière chronique, se communique à leurs prescriptions, et vient alors les renforcer. Il n'en est pas moins vrai que c'est le caractère impératif de

la suggestion qui constitue la source originelle de son efficacité, et il en reste, pendant longtemps, tout au moins un facteur important.

MM. Binet et Henry ont démontré par une intéressante expérience cette suggestibilité naturelle de l'enfant. Voici comment ils ont procédé. Des lignes de différentes longueurs sont présentées aux enfants d'une école qui les regardent attentivement. Une fois qu'ils s'en sont bien fixé l'image dans la mémoire, ils doivent les retrouver sur un autre tableau qui contient, outre les lignes représentées, d'autres de toute longueur. Lorsque l'enfant croit avoir trouvé et qu'il a désigné la ligne qu'il pense être celle de la première expérience, l'observateur lui pose, sans autre insistance, cette seule question : êtes-vous sûr que ce soit la seule ligne exacte ? Cette seule interrogation suffirait pour déterminer *89* % des enfants du cours élémentaire à changer leur réponse primitive. Dans le cours moyen et le cours supérieur, la proportion était respectivement de 80 % et de 54 %. Même quand les enfants ont trouvé juste, ils abandonnent, au moins dans la proportion considérable de 56 %, leur première opinion. Ici, le revirement est donc tout entier le produit de la suggestion. On remarquera, d'autre part, l'inégale suggestibilité de l'enfant suivant son âge. A mesure que son esprit se meuble, il acquiert aussi plus de force de résistance.

Le fait est donc certain et n'est plus guère contesté des pédagogues. «L'étonnante crédulité, la docilité, la bonne volonté, l'obéissance et le peu de consistance de la volonté, qui se traduisent par une foule de petits traits chez les jeunes enfants, rappellent les phénomènes que l'on observe chez l'adulte hypnotisé. Si, par exemple, à l'enfant de deux ans et demi, qui vient de manger un premier morceau de son biscuit, et qui s'apprête à y mordre de nouveau, je dis catégoriquement, sans donner de raisons, avec une assurance qui ne permet aucune contradiction, à très haute voix et sans pourtant l'effrayer: « Maintenant l'enfant a bien « mangé, il est rassasié », il arrive que l'enfant, sans achever de mordre son biscuit, éloigne celui-ci de la bouche, le pose sur la table et termine là son repas. Il est facile de persuader aux enfants, même de trois à quatre ans, que la douleur consécutive à un coup, par exemple, est dissipée, qu'ils n'ont plus soif, qu'ils ne sont plus fatigués, à condition que... l'assertion opposée à leurs plaintes soit tout à fait péremptoire. »

Il y a donc là un frein extérieur qui peut être opposé aux désirs, aux passions de l'enfant; et, par là, on peut l'accoutumer de bonne heure à se contenir, à se modérer ; on peut lui faire sentir qu'il ne doit pas s'abandonner à ses penchants sans réserve, mais qu'il y a toujours une borne au-delà de laquelle il ne doit pas aller. Et l'enfant sent bien, dans ce cas, qu'il est soumis à l'influence d'une force qui n'agit pas à la manière des forces physiques, mais qui a des caractères tout particuliers. il a, en effet, clairement conscience que cette force lui est extérieure, en un sens, qu'il n'aurait pas agi de la même manière, s'il avait ou toute l'initiative de son acte, puisqu'il a cédé à un ordre reçu ; mais, d'un autre côté, il se rend bien compte qu'il n'a pas subi de contrainte matérielle. La cause déterminante de son acte n'a pas été une pression physique, comme quand on lui impose de force telle ou telle attitude, mais un état tout intérieur, à savoir l'idée suggérée ; et ce sont des caractères intrinsèques de cette idée

qui ont déterminé son efficacité. C'est avec ces éléments que s'est constituée, vraisemblablement, la première notion que les hommes se sont faite, et que se font aussi les enfants, de ce que nous appelons une force ou une autorité morale. Car une autorité morale a précisément pour caractéristique qu'elle agit sur nous du dehors, et pourtant sans coercition matérielle, ni actuelle, ni éventuelle, par l'intermédiaire d'un état intérieur. Sans doute, autour de ce premier noyau, viennent peu à peu et très vite s'agréger bien d'autres éléments. Déjà, par cela seul que l'enfant a obéi plusieurs fois aux ordres d'une même personne, il est tout naturellement induit à prêter à cette même personne des attributs en rapport avec l'action qu'elle exerce sur lui ; il se la représente comme ayant un pouvoir *sui generis* qui la met hors de pair dans son imagination. Mais nous n'avons pas à suivre pour l'instant l'évolution de l'idée ; il suffit de montrer quel en est le point d'attache dans la nature infantile.

Il s'en faut donc que nous soyons désarmés. Grâce à l'empire que l'habitude a si facilement sur la conscience de l'enfant, nous pouvons l'accoutumer à la régularité et lui en faire prendre le goût ; grâce à sa suggestibilité, nous pouvons, en même temps, lui donner comme une première impression des forces morales qui l'entourent et dont il dépend. Nous avons donc entre les mains deux puissants leviers, si puissants même qu'ils demandent à être maniés avec la plus grande discrétion. Quand on songe à ce qu'est la conscience de l'enfant, comme elle est accessible 'à l'action, avec quelle facilité elle garde la marque de toute pression un peu énergique, un peu répétée, on se prend à craindre les abus de pouvoir, beaucoup plus qu'à redouter l'impuissance de l'éducateur. Il y a toutes sortes de précautions à prendre pour protéger la liberté de l'enfant contre la toute-puissance de l'éducation. Comment, dans ces conditions, songer, ainsi qu'il en a été récemment question, à laisser l'enfant passer, pour ainsi dire, sa vie entre les mains d'un même maître ? Une telle éducation, par la force des choses, deviendrait aisément asservissante. L'enfant ne pourrait manquer de reproduire passivement l'unique modèle qu'on lui aurait mis sous les yeux. Le seul moyen de prévenir cet asservissement, d'empêcher que l'éducation ne fasse de l'enfant ainsi élevé une copie des défauts du maître, est de multiplier les maîtres, afin qu'ils se complètent, et afin que la diversité des influences ne permette pas à l'une d'elles d'être trop exclusivement prépondérante.

Cependant, si puissants que soient nos moyens d'action, nous sommes encore bien éloignés du but. Quelle distance entre cette réceptivité très générale de l'enfant à l'habitude et à la suggestion, d'une part, et la représentation claire de la règle morale, de l'autre ! Pour que ces germes indistincts, ces tendances indéterminées puissent devenir les sentiments définis et complexes qu'il faut provoquer chez l'enfant, il est nécessaire que l'éducation vienne les féconder et les transformer. Par quels moyens doit être obtenue cette transformation, c'est ce que nous verrons dans la prochaine leçon.

Dixième leçon

La discipline scolaire

Retour à la table des matières

Nous avons cherché, dans la dernière leçon, quelles sont les prédispositions naturelles de l'enfant, dont nous pouvons nous aider pour lui inculquer l'esprit de discipline. Nous avons vu comment, grâce à sa très grande réceptivité à l'habitude, nous pouvons contenir sa mobilité, son instabilité constitutionnelles, et lui faire prendre goût à la vie régulière ; comment, grâce à son extrême suggestibilité, nous pouvons lui donner comme un premier sentiment de ce qu'est l'autorité morale. Nous avons donc entre les mains deux puissants moyens d'action, si puissants même qu'ils demandent à n'être employés qu'avec réserve et discrétion. Quand on se représente, en effet, ce qu'est la conscience de l'enfant, son peu de densité et de résistance, comme la moindre pression extérieure peut y laisser des marques durables et profondes, on se prend à craindre les abus de pouvoir auxquels l'éducateur peut se laisser facilement entraîner, beaucoup plutôt que son impuissance. Bien loin que l'action du maître ou

des parents ne risque jamais d'être excessive, des mesures sont indispensables pour protéger contre eux la liberté de l'enfant. Une des précautions les plus efficaces qui puissent être prises à cet égard est d'empêcher que les enfants ne soient formés dans un seul et unique milieu, et, plus encore, par une seule et unique personne. C'est une des nombreuses raisons qui rendent insuffisante l'éducation domestique. L'enfant, exclusivement élevé dans sa famille, devient la chose de celle-ci ; il reproduit toutes les particularités, tous les traits et jusqu'aux tics de la physionomie familiale ; mais il ne pourra pas développer sa physionomie personnelle. L'école le libère de cette dépendance trop étroite. A l'école même, et pour le même motif, il faut qu'il soit confié successivement à des maîtres différents. Si, comme on l'a récemment proposé pour nos établissements publics d'enseignement secondaire, il restait plusieurs années de suite soumis à l'action d'un seul et même professeur, il deviendrait nécessairement une copie servile de l'exemplaire unique qu'il aurait ainsi constamment sous les yeux. Or, cet assujettissement de l'homme à l'homme est immoral; c'est seulement devant la règle, impersonnelle et abstraite que la volonté humaine doit apprendre à se soumettre.

Mais, si puissants que soient les moyens d'action que nous offre ainsi la nature infantile, il s'en faut qu'ils puissent produire d'eux-mêmes les effets moraux qu'on en peut attendre. Par elles-mêmes, ces prédispositions ne constituent pas des états moraux proprement dits, d'ores et déjà acquis et réalisés ; mais, suivant la manière dont on les emploie, elles peuvent servir aux fins les plus opposées. On peut utiliser l'empire que l'habitude a si facilement sur l'enfant pour lui donner le goût de la vie régulière ; mais, inversement, si l'on n'intervient pas à temps et de la manière qui convient, l'enfant pourra très bien s'accoutumer à l'irrégularité, et, une fois l'habitude contractée et enracinée, il lui sera difficile de s'en défaire. De même, comme nous venons d'en faire la remarque, on pourra profiter de son extrême suggestibilité pour l'asservir à quelque volonté particulière, pour lui enlever toute initiative, et non pour le rendre plus accessible à l'action libératrice d'une discipline impersonnelle. Ainsi, nous n'entendons pas dire que l'enfant reçoive héréditairement des prédispositions morales déterminées. Les armes que la nature met a notre disposition sont à deux tranchants: tout dépend de la manière dont on les emploie. C'est ce qui fait la vanité des discussions, tant de fois renouvelées, sur la question de savoir si l'enfant naît moral ou immoral, ou s'il possède, tout au moins, en lui des éléments positifs de moralité ou d'immoralité. Le problème, ainsi posé, ne comporte pas de solution définie. Agir moralement, c'est se conformer aux règles de la morale. Or, les règles de la morale sont extérieures à la conscience de l'enfant ; elles sont élaborées en dehors de lui ; il n'entre en contact avec elles qu'à un moment déterminé de son existence. Il est donc bien impossible qu'il en ait, à l'instant de sa naissance, je ne sais quelle représentation anticipée, de même qu'il ne saurait avoir, avant d'ouvrir les yeux, je ne sais, quelle image héréditaire du monde extérieur. Tout ce qu'il peut apporter en naissant, ce sont des virtualités très générales, qui se détermineront dans un sens ou dans l'autre, suivant l'action qu'exercera l'éducateur, suivant la façon dont il les mettra en oeuvre.

Nous avons eu déjà l'occasion de dire que cette mise en oeuvre pouvait et devait commencer dans la famille et dès le berceau.

Nous avons indiqué, chemin faisant, comment il y avait déjà comme un commencement d'éducation morale, par cela seul que l'on faisait contracter tout de suite à l'enfant des habitudes régulières ; comment aussi les parents avaient le moyen d'éveiller très tôt en lui comme un premier sentiment de l'autorité morale. Nous avons donc le droit de supposer que, quand il entre à l'école, il n'est plus dans cet état de neutralité morale où il se trouve à sa naissance ; que ces prédispositions très générales, dont nous venons de parler, ont déjà reçu un commencement de détermination. Il est certain, notamment, qu'à vivre d'une vie domestique régulière, l'enfant contractera plus facilement le goût de la régularité ; plus généralement, s'il est élevé dans une famille moralement saine, il participera, par la contagion de l'exemple, à cette santé morale. Cependant, bien que l'éducation domestique soit une première et excellente préparation à la vie morale, l'efficacité en est très restreinte, surtout pour ce qui concerne l'esprit de discipline ; car ce qui en est l'essentiel, à savoir le respect de la règle, ne peut guère se développer dans le milieu familial. La famille, en effet, est, aujourd'hui surtout, un très petit groupe de personnes, qui se connaissent intimement, qui sont en contacts personnels de tous les instants ; par suite, leurs relations ne sont soumises à aucune réglementation générale, impersonnelle, immuable ; mais elles ont toujours et doivent normalement avoir quelque chose de libre et d'aisé, qui les rend réfractaires à une détermination rigide. Les devoirs domestiques ont ceci de particulier qu'ils ne sauraient se fixer une fois pour toutes en préceptes définis qui s'appliquent toujours de la même manière ; mais ils sont susceptibles de se plier à la diversité des caractères et des circonstances : c'est affaire de tempéraments, d'accommodements mutuels, que facilitent l'affection et l'accoutumance. C'est un milieu qui, par sa chaleur naturelle, est particulièrement apte à faire éclore les premiers penchants altruistes, les premiers sentiments de solidarité ; mais la morale qui y est pratiquée y est surtout affective. L'idée abstraite du devoir y joue un moindre rôle que la sympathie, que les mouvements spontanés du cœur. Tous les membres de cette petite société sont trop près les uns des autres ; ils ont trop, en raison de cette proximité morale, le sentiment de leurs besoins réciproques ; ils ont trop conscience les uns des autres, pour qu'il soit nécessaire, ou même utile, d'assurer réglementairement leur concours. Sans doute, il en était autrement autrefois, quand la famille formait une grande société, comprenant dans son sein une pluralité de ménages, des esclaves, des clients ; alors, il était nécessaire que le père de famille, chef de ce groupe, fût investi d'une autorité plus haute. C'était un législateur et un magistrat, et toutes les relations familiales étaient soumises à une véritable discipline. Mais il n'en est plus de même aujourd'hui ; parce que la famille ne compte plus qu'un tout petit nombre de personnes, les relations domestiques ont perdu leur impersonnalité première, pour prendre un caractère personnel et relativement électif, qui s'accommode mal d'une réglementation.

Et cependant, il faut que l'enfant apprenne le respect de la règle ; il faut qu'il apprenne à faire son devoir parce que c'est son devoir, parce qu'il s'y sent obligé, et sans que la sensibilité lui facilite outre mesure la tâche. Cet apprentissage, qui ne saurait être que très incomplet dans la famille, c'est à l'école qu'il doit se faire. A l'école, en effet, existe tout un système de règles qui prédéterminent la conduite de l'enfant. Il doit venir en classe avec régularité, il doit s'y présenter à heure fixe, dans une tenue et une attitude convenables ; en classe, il ne doit pas troubler l'ordre ; il doit avoir appris ses leçons, fait ses devoirs, et les avoir faits avec une suffisante application, etc. Il y a ainsi une multitude d'obligations auxquelles l'enfant est tenu de se soumettre. Leur ensemble constitue ce qu'on appelle la discipline scolaire. C'est par la pratique de la discipline scolaire qu'il est possible d'inculquer à l'enfant l'esprit de discipline.

Trop souvent, il est vrai, l'on s'est fait de la discipline scolaire une conception qui ne permet pas de lui attribuer un rôle moral aussi important. On y voit un simple moyen d'assurer l'ordre extérieur et la tranquillité de la classe. De ce point de vue, on a pu, non sans raison, trouver barbares ces exigences impératives, cette tyrannie de la règle compliquée à laquelle on soumet l'enfant. On a protesté contre cette gêne qui lui était imposée dans le seul but, semblait-il, de faciliter la tâche du maître en l'uniformisant. Un tel système n'est-il pas de nature à éveiller chez l'élève, pour le maître, des sentiments d'hostilité, au lieu de la confiance affectueuse qui devrait régner entre eux ?

Mais, en réalité, tout autre est la nature et tout autre la fonction de la discipline scolaire. Elle n'est pas un simple artifice en vue de faire régner dans l'école une paix extérieure, qui permette à la leçon de se dérouler tranquillement. Elle est la morale de la classe, comme la morale proprement dite est la discipline du corps social. Chaque groupe social, chaque espèce de société a, et ne peut pas ne pas avoir sa morale, qui exprime sa constitution. Or, la classe est une petite société : il est donc naturel et nécessaire qu'elle ait une morale propre, en rapport avec le nombre, la nature des éléments qui la composent et avec la fonction dont elle est l'organe. La discipline est cette morale. Les obligations que nous énumérions tout à l'heure sont les devoirs de l'élève, au même titre que les obligations civiques ou professionnelles, que l'État ou la corporation impose à l'adulte, sont les devoirs de ce dernier. D'un autre côté, la société scolaire est bien plus voisine de la société des adultes que ne l'était la famille. Car, outre qu'elle est plus nombreuse, les individus, maîtres et élèves, qui la composent, y sont rapprochés, non par des sentiments personnels, des affinités électives, mais pour des raisons tout à fait générales et abstraites, je veux dire la fonction sociale des uns et la condition mentale où se trouvent les autres par suite de leur âge. Pour toutes ces raisons, la règle de l'école ne saurait se plier, avec la même souplesse que celle de la famille, à toutes les combinaisons de circonstances ; elle ne saurait s'accommoder des mêmes tempéraments. Le devoir scolaire a déjà quelque chose de plus froid et de plus impersonnel ; il s'adresse davantage à la raison et parle moins à la sensibilité ; il demande plus d'efforts, une plus grande contention. Et, bien qu'on doive, ainsi que nous aurons l'occasion de le dire, se garder d'outrer ce caractère, il est indispensable, pour que la discipline scolaire soit tout ce qu'elle doit être, et remplisse

toute sa fonction. Car c'est à cette condition qu'elle pourra servir d'intermédiaire entre la morale affectueuse de la famille et la morale plus sévère de la vie civile. C'est en respectant la règle scolaire que l'enfant apprendra à respecter les règles, qu'il prendra l'habitude de se contenir et de se gêner, parce qu'il doit se gêner et se contenir. C'est une première initiation à l'austérité du devoir. C'est la vie sérieuse qui commence.

Voilà la vraie onction de la discipline. Ce n'est pas un simple procédé destiné à faire travailler l'enfant, à stimuler son désir de s'instruire, ou à ménager les forces du maître. C'est essentiellement un instrument, difficilement remplaçable, d'éducation morale. Le maître qui en a la garde ne saurait donc y veiller avec trop de soins. Ce n'est pas seulement de son intérêt et de sa tranquillité qu'il s'agit. Mais on peut dire, sans exagération, que c'est sur sa fermeté que repose la moralité de la classe. Il est certain, en effet, qu'une classe indisciplinée est une classe qui se démoralise. Quand les enfants ne se sentent plus contenus, ils entrent dans une sorte d'effervescence qui les rend impatients de tout frein, et leur conduite s'en ressent, même en dehors de la vie scolaire. On peut déjà observer des faits analogues dans la famille, quand l'éducation domestique est trop relâchée. Mais, à l'école, cette effervescence malsaine, produit de l'indiscipline, constitue un danger moral beaucoup plus grave, parce que cette effervescence est collective. Il ne faut jamais perdre de vue, en effet, que la classe est une petite société. Chacun des membres de ce petit groupe ne se comporte donc pas comme s'il était seul ; mais il y a une influence exercée par tous sur chacun, et dont il faut tenir le plus grand compte. Or, l'action collective, suivant la manière dont elle s'exerce, amplifie le mal comme le bien. Est-elle anormale ? Précisément parce qu'elle excite, intensifie les forces individuelles, elle leur imprime alors une direction funeste avec d'autant plus d'énergie. C'est ce qui fait, par exemple, que l'immoralité se développe si facilement dans les foules, et y atteint même très souvent un degré de violence exceptionnel. La foule, on le sait, tue facilement. C'est que la foule est une société, mais une société instable, catholique, sans discipline régulièrement organisée. Parce qu'elle est une société, les forces passionnelles que la foule développe sont, on le sait, particulièrement intenses ; elles sont donc naturellement promptes aux excès. Pour les renfermer dans les limites normales, pour en prévenir le déchaînement, il faudrait une réglementation énergique et complexe. Mais, par définition, il n'y a dans une foule, dans une cohue, ni règle constituée, ni organe régulateur d'aucune sorte. Les forces ainsi dégagées sont donc abandonnées tout entières à elles-mêmes, et, par conséquent, il est inévitable qu'elles se laissent emporter au-delà de toutes les bornes, qu'elles ne connaissent plus aucune mesure, et se répandent en désordres tumultueux, destructifs et, par suite, presque nécessairement immoraux. Or, une classe sans discipline est comme une foule. Parce qu'un certain nombre d'enfants sont rapprochés dans une même classe, il y a une sorte de stimulation générale de toutes les activités individuelles, qui vient de la vie commune, et qui, quand tout se passe normalement, quand elle est bien dirigée, se traduit simplement par plus d'ardeur, plus d'entrain à bien faire que si chaque élève travaillait isolément. Mais, si le maître n'a pas su acquérir l'autorité nécessaire, alors, cette suractivité se dérègle - elle dégénère en une agitation morbide et une véritable démoralisation, d'autant plus grave que la classe est plus nombreuse. Un des faits qui rendent alors bien sensible

cette démoralisation, c'est que les éléments de la classe qui ont le moins de valeur morale prennent, dans la vie commune, une place prépondérante, de même que, dans les sociétés politiques, aux époques de grande perturbation, on voit monter à la surface de la vie publique une multitude d'éléments nocifs qui, en temps normal, restent dissimulés dans l'ombre.

Il importe donc de réagir contre l'espèce de discrédit dans lequel tend à tomber la discipline depuis un certain nombre d'années. Sans doute, quand on examine, en elles-mêmes et par le détail, ces règles de conduite à l'observation desquelles le maître doit tenir la main, on est tenté de les juger inutilement tracassières, et la bienveillance qu'inspire si naturellement l'enfance nous porte à en trouver la rigueur exagérée. N'est-il pas possible d'être un très bon enfant, et de ne pas savoir arriver à heure fixe, de n'être pas prêt au moment voulu pour son devoir ou sa leçon, etc. ?... Mais tout change d'aspect, si, au lieu d'examiner en détail la nature de cette réglementation scolaire, on la considère dans son ensemble, comme le code des devoirs de l'élève. Alors, l'exactitude à remplir toutes ces petites obligations apparaît comme une vertu ; c'est la vertu de l'enfance, la seule qui soit en rapport avec le genre de vie que l'on mène à cet âge, la seule, par suite, qu'on puisse réclamer de l'enfant. C'est pourquoi on ne saurait la cultiver trop attentivement. Si, dans une classe déterminée, l'ébranlement de la discipline a pour conséquence une sorte de démoralisation partielle, du moins on peut espérer qu'elle ne sera que passagère ; mais, si l'ébranlement est général, si c'est le système tout entier qui est déconsidéré dans l'opinion publique et aux yeux des maîtres eux-mêmes, alors, c'est la moralité publique qui est atteinte à une de ses sources vives.

Et, d'ailleurs, ce qui doit contribuer à nous empêcher de céder trop facilement à une complaisance excessive pour la faiblesse infantile, c'est que les enfants sont les premiers à se bien trouver d'une bonne discipline. On a dit souvent que les peuples, pour être heureux, avaient besoin de se sentir bien gouvernés ; il en est des enfants comme des hommes. Eux aussi ont besoin de sentir au-dessus d'eux une règle qui les contienne, et qui les soutienne. Une classe bien disciplinée a un air de santé et de bonne humeur. Chacun est à sa place et s'y trouve bien. L'absence de discipline produit, au contraire, une confusion dont souffrent ceux-là mêmes qui ont l'air d'en profiter. On ne sait plus ni ce qui est bien, ni ce qui est mal, ni ce qu'il faut faire, ni ce qu'il ne faut pas faire, ni ce qui est licite, ni ce qui est illicite. De là un état d'agitation nerveuse, d'enfièvrement mutuel qui est douloureux à l'enfant. C'est alors qu'on voit sa mobilité d'humeur atteindre son maximum; il passe avec une extrême rapidité d'un extrême à l'autre, du rire aux larmes ou inversement. C'est que l'enfant, tout comme l'homme, n'est plus dans les conditions normales, quand il ne sent plus rien en dehors de lui qui le borne, qui le modère et qui l'oblige à ne pas excéder sa nature. Et cela est surtout vrai de l'enfant chez qui le besoin de mesure et de modération n'a pas encore eu le temps de s'organiser de manière à pouvoir fonctionner spontanément.

Toutefois, la discipline scolaire ne peut produire les effets utiles qu'on est en droit d'en attendre qu'à condition de se renfermer elle-même dans de certaines limites. Il

est nécessaire, en effet, que dans ses grandes lignes, la vie de la classe soit fixée ; d'un autre côté, il ne faut pas que la réglementation descende jusque dans les minuties du détail. Il est indispensable qu'il y ait des règles ; il est mauvais que tout soit réglé. Toutes les actions de l'adulte ne sont pas soumises à la réglementation de la morale ; il en est qu'il a la faculté de faire ou de ne pas faire, ou de faire comme il l'entend, qui, en un mot, ne relèvent pas de l'appréciation morale. De même, il ne faut pas que la discipline scolaire s'étende à toute la vie scolaire. Il ne faut pas que l'attitude des enfants, la manière dont ils doivent se tenir, dont ils doivent marcher, réciter leurs leçons, rédiger leurs devoirs, tenir leurs cahiers, etc., soient prédéterminées avec un excès de précision. Car une discipline aussi étendue est aussi contraire aux intérêts de la vraie discipline que la superstition est contraire aux intérêts de la vraie religion ; et cela pour deux raisons. D'abord, l'enfant est exposé à ne voir dans de telles exigences que des mesures odieuses ou absurdes, destinées à le gêner et à l'ennuyer ; ce qui compromet à ses yeux l'autorité de la règle. Ou bien, s'il s'y soumet passivement et sans résistance, il s'habitue à ne plus rien faire que par ordre ; ce qui éteint en lui toute initiative. Or, surtout dans les conditions morales actuelles, où l'individu est tenu d'agir par lui-même et de jouer un rôle personnel dans la vie collective, une réglementation aussi envahissante ne peut manquer d'avoir sur la moralité de l'enfant la plus mauvaise influence. Aussi, quand elle n'en fait pas un révolté, elle en fait un déprimé moral. Et, cependant, quelque graves que soient les conséquences de cet abus, le maître n'est que trop facilement enclin à le commettre, et il importe qu'il s'en rende compte. Comme toute force que rien ne contient tend à se développer sans terme, le pouvoir réglementaire dont il dispose a besoin d'être contenu. Or, à l'intérieur de la classe, il est seul en face des enfants, qui sont hors d'état de lui résister. Il faut donc qu'il se résiste à lui-même. Et ce sont vraisemblablement les excès de réglementation scolaire, auxquels on s'était laissé aller pendant de longues années, qui ont déterminé cette réaction contre la discipline que je signalais tout à l'heure, et qui, elle-même, risque de dépasser la juste mesure.

Maintenant que nous savons ce qu'est la discipline scolaire et quelle en est la fonction, voyons de quelle manière il faut s'y prendre, pour amener les enfants à la pratiquer. Il ne suffit pas, en effet, de la leur imposer de force, de les y accoutumer mécaniquement, pour leur en faire prendre le goût. Il faut que l'enfant vienne à sentir de lui-même ce qu'il y a dans la règle qui doit le déterminer à y déférer *docilement ; en* d'autres termes, il faut qu'il sente l'autorité morale qui est en elle, et qui la rend respectable. Son obéissance n'est vraiment morale que si elle est la traduction extérieure de ce sentiment intérieur de respect. Mais ce sentiment, comment le lui inculquer ?

Puisque c'est par le maître que la règle est révélée à l'enfant, c'est du maître que tout dépend. La règle ne peut avoir d'autre autorité que celle qu'il lui donne, c'est-à-dire celle dont il suggère l'idée aux enfants. La question posée revient donc à celle-ci : quelles conditions doit remplir le maître pour rayonner de l'autorité autour de lui ?

Assurément, certaines qualités individuelles sont pour cela nécessaires. Il faut notamment que le maître ait de la décision dans l'esprit et quelque énergie de volonté. Car, comme un précepte impératif a pour caractéristique essentielle de faire taire les doutes et les hésitations, la règle ne saurait apparaître comme obligatoire à l'enfant, s'il la voit appliquer avec indécision, si celui qui a pour charge de la lui faire connaître ne paraît pas toujours certain de ce qu'elle doit être. Mais ce sont là, en somme, des conditions secondaires. Ce qui importe avant tout, c'est que l'autorité qu'il doit communiquer, dont il doit donner le sentiment, le maître la sente réellement présente en lui. Elle constitue une force qu'il ne peut manifester que s'il la possède effectivement. Or, d'où peut-elle lui venir ? Est-ce du pouvoir matériel dont il est armé, du droit qu'il a de punir et de récompenser ? Mais la crainte du châtiment est autre chose que le respect de l'autorité. Elle n'a un caractère moral, une valeur morale que si la peine est reconnue comme juste par celui qui la subit, ce qui implique que l'autorité qui punit est elle-même reconnue comme légitime. Ce qui est en question. Ce n'est pas du dehors, de la crainte qu'il inspire, que le maître doit tenir son autorité : c'est de lui-même. Elle ne peut lui venir que d'un for intérieur. Il faut qu'il croie, non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de sa volonté, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche. Ce qui fait l'autorité dont se colorent si aisément l'attitude et la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission. Car il parle au nom d'un Dieu qu'il sent en lui, duquel, tout au moins, il se croit beaucoup plus proche que la foule des profanes auxquels il s'adresse. Et bien 1 le maître laïque peut et doit avoir quelque chose de ce sentiment. Lui aussi, il est l'organe d'une grande réalité morale qui le dépasse, et avec laquelle il communique plus directement que l'enfant, puisque c'est par son intermédiaire que l'enfant communique avec elle. De même que le prêtre est l'interprète de Dieu, lui est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. Qu'il soit attaché à ces idées, qu'il en sente toute la grandeur, et l'autorité, qui est en elles et dont il a conscience, se communique nécessairement à lui et à tout ce qui vient de lui, puisqu'il les exprime et les incarne aux yeux des enfants. Dans cette autorité, qui découle d'une source aussi impersonnelle, il ne saurait entrer ni orgueil, ni vanité, ni pédanterie. Elle est faite tout entière du respect qu'il a de sa fonction, ou, si l'on peut ainsi parler, de son ministère. C'est ce respect qui, par le canai de la parole, du geste, passe de sa conscience dans celle de l'enfant où il s'imprime. Et, sans doute, je n'entends pas dire qu'il faille prendre je ne sais quel ton sacerdotal pour dicter un devoir ou pour expliquer une leçon. Pour produire son effet, il n'est nullement nécessaire que ce sentiment soit toujours en acte. Il suffit qu'il s'affirme au moment voulu, et que, alors même qu'il n'est que latent, alors même qu'il ne se manifeste pas d'une manière ouvertement ostensible, cependant il colore d'une manière générale l'attitude du maître.

Mais, d'un autre côté, la part prépondérante que prend le maître dans la genèse de ce sentiment, le rôle personnel qu'il joue, constituent un danger qu'il importe de prévenir. Il y a lieu de craindre, en effet, que l'enfant ne prenne l'habitude d'associer trop étroitement, à l'idée de sa personne, l'idée même de règle, et ne se représente la réglementation scolaire sous une forme trop concrète, comme l'expression de la

volonté du maître. C'est ainsi, d'ailleurs, que les peuples, de tout temps, ont éprouvé le besoin de se représenter la loi de la conduite comme instituée par la personnalité divine. Une telle conception irait contre le but que nous voulons atteindre. Car la règle cesse d'être elle-même, si elle n'est pas impersonnelle, et si elle n'est pas représentée comme telle aux esprits. Il faut donc que le maître s'attache à la présenter, non comme une oeuvre qui lui est personnelle, mais comme un pouvoir moral supérieur à lui, dont il est l'organe et non l'auteur. Il faut qu'il fasse comprendre aux enfants qu'elle s'impose à lui comme à eux, qu'il ne peut pas la lever ou la modifier, qu'il est tenu de l'appliquer, qu'elle le domine et l'oblige, comme elle les oblige. Car c'est à cette condition, et à cette condition seulement, qu'il pourra éveiller chez eux un sentiment qui, dans une société démocratique comme la nôtre, est ou devrait être à la base même de la conscience publique : c'est le respect de la légalité, le respect de la loi impersonnelle, tirant son ascendant de son impersonnalité même. Car du moment où la loi ne s'incarne plus dans un personnage déterminé qui la figure d'une manière sensible aux yeux, il faut, de toute nécessité, que l'esprit apprenne à la concevoir sous une forme générale et abstraite, et à la respecter comme telle. L'autorité impersonnelle de la loi n'est-elle pas, en effet, la seule qui survive, et qui puisse normalement survivre dans une société où le prestige des castes et des dynasties n'est plus reconnu ? Car elle ne peut s'affaiblir sans que toute la discipline collective se relâche. Malheureusement, il ne faut pas se dissimuler qu'une telle idée vient se heurter à de vieilles habitudes enracinées depuis des siècles, et que toute une culture est nécessaire pour la faire pénétrer dans les esprits. L'école manquerait à l'un de ses principaux devoirs, si elle se désintéressait de cette tâche.

Nous venons de voir, successivement, et ce qu'est la nature de la discipline scolaire, et comment il est possible de faire sentir à l'enfant l'autorité qui est en elle. Nous avons pu traiter l'une et l'autre question, sans faire intervenir aucune idée relative aux sanctions qui sont attachées à la règle. C'est donc que les sanctions n'ont pas, dans la formation de l'esprit de discipline, le rôle prépondérant qu'on leur a parfois attribué. Cependant, puisqu'il n'y a pas de règles sans sanctions, il faut bien qu'il y ait un lien entre l'idée de règle et l'idée de sanction, et que celle-ci serve en quelque manière au fonctionnement de celle-là. Ce lien, quel est-il ?

Pour répondre à cette question, il convient d'examiner séparément les deux sortes de sanctions qui sont attachées aux règles scolaires, comme d'ailleurs aux règles morales et juridiques : les punitions d'une part, les récompenses de l'autre. Nous commencerons par les premières. Quelle est la fonction de la pénalité scolaire ?

Onzième leçon

La pénalité scolaire

Retour à la table des matières

Après avoir montré en quoi consiste le rôle moral de la discipline scolaire, comment elle doit servir à inculquer à l'enfant le respect de la règle impersonnelle et abstraite, l'habituer à se dominer et à se contenir, nous avons cherché de quelle manière et à quelles conditions elle pouvait atteindre ce but qui est sa raison d'être. Pour que l'enfant en vienne à déférer de lui-même aux prescriptions de la règle, il faut qu'il sente ce qu'elle a de respectable, c'est-à-dire l'autorité morale qui est en elle. Or, puisque c'est par le maître qu'il apprend à la connaître, puisque c'est le maître qui la lui révèle, elle ne peut avoir d'autre autorité que celle que le maître lui communique. Car l'acte qu'elle prescrit, acte plutôt ennuyeux et gênant, n'a rien, par lui-même, qui l'impose à la volonté. L'ascendant dont elle a besoin né peut donc venir que du dehors. C'est du maître qu'elle le reçoit. Et, dès lors, toute la question est de savoir d'où cette autorité peut venir au maître lui-même. Nous avons vu que la seule source

à laquelle il puisse la puiser est en lui, c'est-à-dire dans l'idée qu'il a de sa tâche, dans l'idéal moral auquel il est attaché, et auquel il s'efforce d'attacher les enfants. Ce qui fait qu'un homme parle avec autorité, c'est l'ardeur de ses convictions, c'est la foi qu'il a, non pas seulement dans la vérité abstraite des idées qu'il exprime, mais surtout dans leur valeur morale. Car l'autorité morale, c'est-à-dire cet ensemble de caractères qui nous élèvent au-dessus de notre individualité empirique, au-dessus de la moyenne de nos semblables, ne peut venir que de notre attachement plus étroit, plus intime à la seule réalité qui soit vraiment au-dessus de nous, je veux dire de notre attachement à la réalité morale. Les signes extérieurs peuvent être défectueux : si le sentiment intérieur est présent et vivant, il saura, au moins le plus souvent, s'affirmer et se communiquer. Voilà pourquoi on fait, non sans raison, de l'autorité, la qualité primordiale du maître. Ce n'est pas seulement parce qu'elle est la condition

du bon ordre extérieur, mais c'est que d'elle dépend la vie morale de la classe. Sans doute, cette autorité que le maître porte en lui, par cela seul qu'il se rend compte de sa tâche, de sa grandeur, cette autorité peut être accrue, dès qu'il entre en contact avec les enfants, par la confiance respectueuse qu'il leur inspire. Il croit davantage en ce qu'il fait, parce qu'il n'est pas seul à y croire, parce que les enfants y croient avec lui. Leur foi vient renforcer et réconforter sa foi. De même qu'un homme d'État ne peut gouverner un peuple que s'il a pour lui l'opinion, le maître ne peut gouverner sa classe que si la classe croit en lui. Mais ce sentiment collectif qui le soutient est déjà un produit de cette autorité qui est en lui ; c'est le sentiment qu'en ont les enfants qui se traduit de cette manière. Parce qu'elle est comme répercutée par toutes les petites consciences avec lesquelles il est en rapports, elle lui revient ensuite grossie de toutes ces répercussions. L'effet réagit sur la cause et en accroît l'intensité. L'autorité que le maître possède n'en reste pas moins la cause initiale, le grand moteur qui met tout le reste en branle ; et, quelle que soit l'importance de ces répercussions, elles ne constituent pourtant que des phénomènes secondaires.

Est-il besoin d'ajouter que, quand nous parlons de l'autorité du maître, de sa nécessité, nous n'entendons nullement dire qu'il faille mener une classe comme un régiment. Certes, rien n'est plus opposé à l'esprit de la discipline que de la dissimuler sous des dehors trop plaisants ; c'est la dénaturer que de la présenter, ainsi que le voulait Montaigne, comme aimable et facile. Tout n'est pas jeu dans la vie ; il faut donc que l'enfant se prépare à l'effort, à la peine, et, par conséquent, il serait désastreux de lui laisser croire que tout peut se faire en jouant. Mais, d'abord, la vie sociale n'est pas une vie de camp, et, d'un autre côté, si l'enfant doit être initié à la vie sérieuse, il ne faut jamais perdre de vue qu'il ne s'agit que d'une initiation, d'une première introduction, que l'enfant n'est pas un homme, et doit être traité conformément à sa nature d'enfant. L'autorité du maître doit donc se tempérer de bienveillance, de manière que la fermeté ne dégénère pas en rudesse et en dureté. Nous avons dit, bien souvent, que le devoir avait deux aspects par l'une de ses faces, il apparaît comme sévère et impératif par l'autre, comme désirable et attrayant. Dans la famille, c'est le second élément qui est prépondérant ; à l'école, au contraire, le premier doit prendre

plus d'importance ; cependant, la constitution morale de l'enfant est encore trop tendre et trop vacillante pour pouvoir affronter utilement la pure austérité du devoir.

Quoi qu'il en soit de ce point, on voit que le respect de *la* discipline n'a pas son origine dans la crainte des sanctions qui répriment les violations de la règle. Et, en effet, quiconque a l'expérience de la vie scolaire sait bien qu'une classe bien disciplinée est une classe où l'on punit peu, Punitions et indiscipline marchent généralement de pair. C'est donc que les sanctions n'ont pas dans le fonctionnement de la discipline - aussi bien à l'école que dans la vie - le rôle prépondérant que certains théoriciens leur ont parfois attribué. Cependant, d'un autre côté, il est bien certain qu'il doit exister quelque connexité étroite entre l'idée de règle et l'idée de punitions qui réprime l'infraction à la règle. Ce n'est pas sans raison que, toujours et de tout temps, aux règles qui déterminent la conduite de l'enfant - tout comme à celles qui déterminent la conduite de l'adulte - des sanctions ont été attachées. Quel est donc le lien qui unit l'un à l'autre ces deux termes ? En d'autres mots, pourquoi faut-il punir ? A cette question, qui peut paraître simple au premier abord, des solutions très différentes et même contraires ont été proposées. Il importe de les examiner, dans un intérêt tout pratique. Car la manière dont on punit dépend évidemment de l'idée qu'on se fait de la pénalité scolaire et de sa fonction.

Deux théories sont en présence.

Pour les uns, la punition est un simple moyen de prévenir l'inobservation de la règle. Il faut, dit-on, punir l'enfant pour qu'il ne recommence plus à mal faire, et pour empêcher les autres de l'imiter. Il s'agirait uniquement d'associer étroitement, dans les esprits, à l'idée de chaque faute, l'idée d'une douleur dont la perspective redoutée prévienne le retour de l'acte prohibé. En d'autres termes, le rôle de la punition serait essentiellement préventif, et cette action préventive serait due tout entière à l'intimidation qui résulte de la menace du châtiment.

Assurément, la punition n'est pas sans produire en quelque mesure l'effet qui lui est ainsi attribué. On ne peut songer à nier a priori que la crainte du châtiment ne puisse exercer sur certaines volontés une influence salutaire. Mais ce n'est ni l'unique, ni même la principale raison d'être de la punition. Car, si elle n'avait pas d'autre objet, les services qu'elle rendrait seraient d'importance tout à fait secondaire, et l'on pourrait se demander s'ils compensent les très graves inconvénients qu'elle présente par ailleurs. En effet, parce que la peine agit du dehors et sur le dehors, elle ne saurait atteindre la vie morale à sa source. Elle peut, dans une mesure que nous déterminerons tout à l'heure, dresser machinalement l'enfant à éviter certains actes ; mais, en regard du penchant qui l'entraîne à mal faire, elle ne saurait susciter un penchant contraire qui l'incline au bien. L'intimidation, alors même qu'elle est efficace, n'est pas, par elle-même, moralisatrice. Si donc la peine n'avait pas d'autre fonction que de contenir, en intimidant, les velléités coupables, on pourrait bien y voir un moyen d'assurer une légalité externe et matérielle, un procédé de police ; mais elle ne serait à aucun degré un instrument de moralisation. Mais, de plus, même à ce point de vue

particulier, son efficacité est très restreinte. Les criminalistes italiens ont montré, par des exemples frappants, que l'influence prophylactique, qu'on a si souvent attribuée à la peine, a été exagérée au-delà de toute vérité ; et il est aisé de comprendre pourquoi elle doit nécessairement être très limitée. Sans doute, la souffrance qu'elle cause est un mal, et c'est un mal dont la perspective n'est pas sans entrer en ligne de compte dans les délibérations de l'agent moral. Mais c'est un mal aussi que de se contenir et de se gêner pour faire son devoir. Dans tout devoir, il y a une privation, un sacrifice, un renoncement, et qui coûte, surtout quand on n'y est pas naturellement enclin. Pourquoi, de ces deux maux, est-ce le premier qui apparaîtrait comme le plus redoutable? Tout au contraire, parce qu'il est éloigné dans le temps, parce que bien des combinaisons diverses permettent d'espérer qu'on l'évitera, il est dans les plus mauvaises conditions pour faire contrepoids au mal certain que l'on s'impose, quand on résiste à une tentation présente, quand on renonce à une jouissance immédiate. En somme, la peine, c'est le risque professionnel de la carrière du délinquant. Or, il y a une multitude de carrières où le risque professionnel est autrement considérable, et qui, pourtant, se recrutent sans aucune difficulté. Les mineurs, les ouvriers des industries dangereuses, les pêcheurs d'Islande, etc., ne se laissent pas arrêter par l'exemple de leurs compagnons ou de leurs prédécesseurs que la mort ou la maladie ont frappés. Ils aiment mieux s'exposer à un danger certain et grave que de renoncer à une profession, à une forme d'activité qu'ils aiment. Pourquoi le risque que court le délinquant l'empêcherait-il davantage de suivre ses penchants ? Sans doute, la peine pourra bien arrêter ceux qui n'ont pas la vocation, si l'on peut ainsi parler, les natures médiocres qui oscillent, hésitantes, entre les deux directions ; mais là se borne son action. Or, ce que nous disons du délinquant adulte peut se répéter identiquement de ce qu'on pourrait appeler le délinquant scolaire, Quand la paresse naturelle de l'enfant n'a pour contrepoids que la perspective du pensum possible, il y a tout lieu de craindre qu'elle n'ait facilement le dessus, dans la plupart des cas. Si donc la pénalité scolaire n'avait d'autre raison d'être que de nous épargner ainsi quelques délits, les services qu'elle pourrait rendre de ce chef ne seraient certainement pas en rapport avec la place qu'elle occupe et a toujours occupée dans tous les systèmes d'éducation ; surtout, si l'on songe à tout ce qu'elle coûte, aux pertes de forces, aux gaspillages de temps qu'elle implique, et, plus encore, aux mauvais sentiments qu'elle risque d'éveiller chez l'enfant.

Il y a, d'ailleurs, un fait qui montre bien que la peine doit avoir une autre fonction. Nous savons tous qu'elle doit être proportionnelle à la faute. Pas plus à l'école que dans la vie réelle, la conscience morale ne saurait admettre qu'à des fautes inégales, des sanctions égales fussent attachées, ou inversement. Cependant, si, comme le veut la théorie que nous examinons, la punition n'a d'autre objet que de, prévenir l'acte défendu, en contenant, par la menace, la tendance à le commettre, elle doit être proportionnelle, non à la gravité de cet acte, mais à l'intensité de cette tendance. Or, la tendance aux petites fautes, à celles qui passent pour vénielles, peut être beaucoup plus intense, beaucoup plus résistante que le penchant à commettre les grands délits scolaires. Par exemple, il y a bien peu d'enfants qui soient fortement prédisposés à se révolter ouvertement contre le maître, à l'offenser en face, à faire du mal à leurs compagnons. Au contraire, ils sont nombreux, ceux qui sont enclins à ne pas s'appli-

quer, à se laisser distraire, etc. Pourtant, il ne saurait être question de punir la simple légèreté, même là ou elle est chronique et presque constitutionnelle, plus sévèrement qu'un acte de rébellion ouverte. Une peine aussi disproportionnée apparaîtrait comme injuste au coupable, et risquerait de le révolter contre le maître et l'ordre moral qu'il représente. Mais alors, si la peine est tenue d'être juste, c'est-à-dire d'être proportionnelle à la gravité de l'infraction commise, c'est qu'elle n'a pas pour unique objet d'intimider. Le rapport qu'elle soutient avec la valeur morale de l'acte qu'elle réprime témoigne qu'elle doit avoir quelque autre fonction.

D'après une école de moralistes, opposée à la précédente, cette fonction consisterait, non à prévenir le retour de la 'faute commise, mais à effacer celle-ci. La peine aurait, par elle-même, une vertu compensatrice du mal moral qui est contenu dans la faute. Il faut punir, dit-on, non pour intimider, mais pour réparer l'infraction et ses conséquences. « Le châtiment, dit M. Janet, ne doit pas seulement être une menace qui assure l'exécution de la loi, mais une réparation ou une expiation qui en corrige la violation. » La peine, ainsi entendue, est une sorte de contre-délit qui annule le délit, et qui remet les choses en l'état. Elle ne serait pas tournée vers l'avenir, mais vers le passé ; grâce à elle, le passé serait comme s'il n'était pas. La faute a troublé l'ordre ; la peine rétablit l'ordre troublé. Comment donc parvient-elle à ce résultat ? C'est par la souffrance qu'elle implique. « L'ordre troublé par une volonté rebelle, dit le même auteur, est rétabli par la souffrance qui est la conséquence de la faute commise. » Ce serait la douleur infligée au coupable qui réparerait le mal dont il a été la cause ; elle le répare, parce qu'elle l'expie. La peine serait essentiellement une expiation. De ce point de vue, la proportionnalité de la punition et de la faute s'explique sans difficulté. Car, pour que la peine puisse effacer, contre-balancer la faute, il faut qu'elle en soit l'équivalent ; il faut nécessairement qu'elle croisse comme le mal qu'elle a pour fonction de neutraliser.

A cette conception, on a objecté, non sans raison, que le principe sur lequel elle repose est déraisonnable et absurde. La douleur, par elle-même, est toujours un mal, dit-on. En quoi donc le mal, qui est ainsi infligé au coupable, peut-il compenser le mal qu'il a fait? Le premier de ces maux se surajoute au second, mais ne se soustrait pas. On ne peut réaliser ainsi qu'une fausse symétrie. C'est, dit Guyau, comme si un médecin, pour guérir un bras malade, commençait par amputer l'autre bras. En un mot, la peine conçue comme une expiation n'est plus qu'une forme à peine rajeunie du talion ancien, et la loi du talion, dit-on, ne peut plus être admise par la conscience morale de nos contemporains.

Et, cependant, il y a quelque chose à garder de cette théorie. Ce qu'il en faut conserver, c'est ce principe que la peine efface ou, tout au moins, répare autant que possible la faute. Seulement, cette vertu réparatrice ne lui vient pas de ce qu'elle implique une souffrance ; car une souffrance est un mal, et il est évidemment absurde qu'un mal puisse compenser un mal et l'annuler. Mais la peine n'est pas tout entière dans la douleur qu'elle cause. Celle-ci joue dans la répression un rôle beaucoup plus secondaire qu'on ne croit. L'essence de la peine et de la punition est ailleurs.

Pour comprendre comment la peine peut compenser la faute, voyons d'abord en quoi consiste le mal moral que cause cette dernière, et qu'il s'agit de réduire ou d'effacer.

Chez l'enfant, comme chez l'adulte, l'autorité morale est chose d'opinion, et tire toute sa force de l'opinion. Par conséquent, ce qui fait l'autorité de la règle à l'école, c'est le sentiment qu'en ont les enfants, c'est la manière dont ils se la représentent comme une chose inviolable, sacrée, soustraite à leurs atteintes ; et tout ce qui pourra affaiblir ce sentiment, tout ce qui pourra induire les enfants à croire que cette inviolabilité n'est pas réelle, ne pourra manquer d'atteindre la discipline à sa source. Or, dans la mesure où la règle est violée, elle cesse d'apparaître comme inviolable ; une chose sacrée qui est profanée cesse d'apparaître comme sacrée, si rien de nouveau n'intervient qui lui restitue sa nature primitive. On ne croit pas à une divinité sur laquelle le vulgaire peut porter impunément la main. Aussi, toute violation de la règle tend, pour sa part, a entamer la foi des enfants dans le caractère intangible de la règle. Ce qui fait qu'ils s'y soumettent, c'est qu'ils lui prêtent un prestige, une sorte de force morale dont l'énergie se mesure à la puissance de son action. La voient-ils unanimement obéie : elle leur apparaîtra comme très puissante, d'après l'importance même de ses effets. Au contraire, voient-ils que les volontés s'y dérobent facilement, ils la sentiront faible et sans action. Voilà le véritable mal moral causé par la faute. C'est qu'elle ébranle la foi de l'enfant dans l'autorité de la loi scolaire, de même qu'elle ébranle la foi de l'adulte dans l'autorité de la loi morale, et par conséquent, diminue réellement cette autorité. En un mot, l'infraction morale, si rien n'en vient neutraliser les effets, démoralise ; l'acte d'indiscipline affaiblit la discipline. Que faut-il pour compenser le mal ainsi produit ? Que la loi violée témoigne que, malgré les apparences, elle est toujours elle-même, qu'elle n'a rien perdu de sa force de son autorité, en dépit de l'acte qui l'a niée ; en d'autres termes, il faut qu'elle s'affirme en face de l'offense, et réagisse de manière à manifester une énergie proportionnée à l'énergie de l'attaque qu'elle a subie. La peine n'est rien autre chose que cette manifestation significative.

Il est vrai qu'en parlant d'une loi qui s'affirme, qui réagit, j'ai l'air de réaliser des abstractions. Mais tout ce qui vient d'être dit peut se traduire aisément en des termes très concrets. Assurément, ce n'est pas la règle qui réagit et s'affirme d'elle-même ; mais elle réagit et s'affirme par l'intermédiaire de celui qui en est l'organe, c'est-à-dire par l'intermédiaire du maître. Nous savons, en effet, que si l'enfant croit à la règle, c'est parce qu'il croit en son maître. Il la respecte, parce que son maître l'affirme respectable et la respecte lui-même. Mais, si le maître la laisse violer sans intervenir, une telle tolérance apparaîtra comme la preuve qu'il n'y croit plus avec la même fermeté, qu'il n'en sent plus au même degré le caractère respectable ; et, dans la même mesure, l'élève cessera d'y croire. Le doute, même simplement apparent de l'un, entraîne le doute de l'autre ; et le doute de ce dernier ébranle la discipline à sa base. Il faut donc qu'en face de l'infraction le maître atteste d'une manière non équivoque que son sentiment n'a pas varié, qu'il a toujours la même force, qu'à ses yeux la règle est

toujours la règle, qu'elle n'a rien perdu de son prestige, qu'elle a toujours droit au même respect, en dépit de l'offense dont elle a été l'objet. Pour cela il faut qu'il blâme d'une façon ostensible l'acte qui a été commis, qu'il le réprouve avec énergie ; cette réprobation énergique, voilà ce qui constitue essentiellement la peine.

Ainsi, la fonction essentielle de la peine n'est pas de faire expier au coupable sa faute en le faisant souffrir, ni d'intimider, par voie comminatoire, ses imitateurs possibles, mais de rassurer les consciences que la violation de la règle a pu, a dû nécessairement troubler dans leur foi, alors même qu'elles ne s'en rendent pas compte, de leur montrer que cette foi a toujours la même raison d'être, et, pour parler plus spécialement de l'école, qu'elle est toujours ressentie par celui de qui les enfants l'ont reçue. Elle joue donc, dans le fonctionnement de la morale scolaire, un rôle important. Assurément, ainsi que nous l'avons montré, ce n'est pas elle qui donne à la discipline son autorité ; mais c'est elle qui empêche la discipline de perdre cette autorité, que les infractions commises lui soutireraient progressivement, si elles restaient impunies. Il est donc bien vrai qu'elle compense, qu'elle corrige le mal qui résulte de la faute. Mais on voit que ce qui produit cette compensation, ce n'est pas la douleur infligée au patient. Ce qui importe, ce n'est pas que l'enfant souffre ; c'est que son acte soit énergiquement réprouvé. C'est le blâme porté sur la conduite tenue qui seul est réparateur. Sans doute, il est à peu près inévitable que le blâme fasse souffrir celui sur lequel il tombe. Car le blâme de l'acte implique le blâme de l'agent ; et il n'y a qu'une manière de témoigner qu'on blâme quelqu'un : c'est de le traiter autrement et moins bien que les personnes qu'on estime. Voilà pourquoi la peine implique presque nécessairement un traitement de rigueur, par suite douloureux à celui qui le subit. Mais ce n'est là qu'un contrecoup de la peine ; ce n'en est pas l'essentiel, C'est le signe par lequel se traduit extérieurement le sentiment qui doit s'affirmer en face de la faute ; mais c'est le sentiment exprimé, et non le signe par lequel il s'exprime, qui a la vertu de neutraliser le désordre moral causé par la faute. Aussi le traitement de rigueur n'est-il justifié que dans la mesure où il est nécessaire pour que la réprobation de l'acte ne laisse place à aucun doute. La souffrance, qui serait le tout de la peine, si celle-ci avait pour fonction principale d'intimider ou de faire expier, est donc en réalité un élément secondaire, qui peut même faire totalement défaut. Ni le pensum à l'école, ni la peine proprement dite dans la vie civile ne font vraiment souffrir les natures foncièrement rebelles. Il n'importe ; ils n'en gardent pas moins toutes leurs raisons d'être. Établir une échelle pénale, ce n'est pas imaginer des supplices savamment hiérarchisés. Je me contente pour l'instant d'indiquer l'idée, dont nous verrons prochainement les conséquences pratiques.

Maintenant que nous savons à quoi sert la peine, quelle est sa fonction, voyons ce qu'elle doit être pour remplir sa fin.

D'après une théorie, qui compte encore d'importants défenseurs, la punition devrait se borner à laisser l'acte répréhensible produire ses conséquences naturelles.

On en a attribué la paternité à Rousseau ; et l'on trouve, en effet, dans le livre II de l'Émile, des propositions qui paraissent en admettre le principe. « Il ne faut jamais infliger aux enfants le châtiment comme châtiment, il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action. » Et ailleurs : « Maintenez l'enfant sous la seule dépendance des choses ; vous aurez suivi l'ordre véritable de l'éducation. Émile a cassé les carreaux de sa chambre ; on se bornera à ne pas réparer le dégât qu'il a causé, et le froid de la nuit lui fera attraper un rhume, qui sera toute sa punition. » Seulement, Rousseau ne recommande cette méthode que pendant la première période de l'enfance, jusqu'à douze ans. Et, s'il la trouve applicable jusqu'à ce moment, c'est que, suivant lui, la vie morale ne commencerait qu'après cet âge. Jusque-là, l'enfant est, comme l'était l'homme à l'origine, étranger à toute idée morale, il vit, comme l'animal, une vie purement physique. Or, les animaux ne sont pas soumis à un système de sanctions artificielles ; ils se forment sous l'action des choses ; ils ne reçoivent d'autres leçons que celle de l'expérience. Tant que l'enfant vit d'une vie purement « animale », il n'a lui-même pas besoin d'une autre discipline. Le soumettre à une action coercitive, ce serait violer l'ordre de la nature. Mais, à partir de douze ans, une vie nouvelle commence pour lui ; et, dès lors, une discipline proprement dite devient nécessaire. « Nous approchons par degrés des notions morales qui distinguent le bien du mal. Jusqu'ici nous n'avons connu de loi que celle de la nécessité; maintenant, nous avons égard à ce qui est utile (de douze à quinze ans) ; nous arriverons bientôt à ce qui est convenable et bon (au-delà de quinze ans). »

Ainsi, la méthode des réactions naturelles ne s'applique, suivant Rousseau, qu'à l'éducation purement physique. Dès que l'éducation proprement morale commence, il faut que le système change et que l'éducateur intervienne directement.

C'est seulement avec Spencer que la théorie a été étendue à l'éducation tout entière. Voici quel est le principe de la doctrine : « De quelque hypothèse qu'on parte, dit Spencer, toute théorie morale accorde qu'une conduite, dont les résultats immédiats et éloignés sont, en somme, bienfaisants, est une bonne conduite ; tandis qu'une conduite, dont les résultats immédiats et éloignés sont, en somme, malfaisants, est une mauvaise conduite ; le criterium qui sert aux hommes, en dernière analyse, à juger leur conduite, c'est le bonheur ou le malheur qu'elle produit. Nous regardons l'ivrognerie comme mauvaise, parce que la dégénération physique et les maux qui l'accompagnent sont, pour l'ivrogne et pour sa famille, les suites qu'elle entraîne. Si le vol faisait autant de plaisir à celui qui perd qu'à celui qui dérobe, il ne figurerait pas sur la liste des délits. » Cela admis, il n'est plus nécessaire de recourir à un système artificiel de punitions pour former moralement l'enfant. Il n'y a qu'à laisser faire les choses. Quand la conduite sera mauvaise, il en résultera une réaction douloureuse pour l'agent, qui viendra l'avertir de sa faute, et dont le souvenir l'empêchera de recommencer. Le rôle du maître en matière de punition sera donc très simple : il lui suffira de veiller à ce que des interventions artificielles n'empêchent pas l'enfant d'éprouver les conséquences naturelles de sa conduite. Une telle méthode, dit notre auteur, a sur les systèmes ordinairement suivis, un double avantage. D'abord, elle

donne une base plus solide au tempérament moral de l'enfant. On est bien plus sûr de se conduire comme il faut dans la vie, quand on comprend les bonnes et les mauvaises conséquences de son action, que quand on ne fait qu'y croire sur l'autorité des autres. Or, quand l'enfant agit ou s'abstient pour éviter un châtiment artificiel, il agit sans vraiment se rendre compte de sa conduite, mais uniquement par respect pour l'autorité. Aussi y a-t-il lieu de craindre que, quand l'âge sera venu où cette autorité cessera de faire sentir son action, l'enfant, devenu adulte, ne soit pas en état de se bien conduire par lui-même. En second lieu, parce que cette punition vient des choses, parce qu'elle est suite naturelle, nécessaire de la conduite, l'enfant ne peut s'en prendre à personne ; il ne peut se plaindre que de lui-même. On évite ainsi ces accès de colère, ces mouvements d'aigreur qui se produisent trop souvent entre parents, et enfants, maîtres et élèves, et qui altèrent leurs rapports. Un châtiment impersonnel ne les comporte pas. Par conséquent, au lieu d'intervenir, il n'y aura qu'à attendre que l'acte déconseillé produise ses effets. Un enfant n'est jamais prêt à l'heure pour la promenade ? On partira sans lui. Il détériore facilement ses objets ? On ne les lui remplacera pas. Il refuse de ranger ses jouets ? On les rangera à sa place, mais, quand il voudra s'en servir, il ne les retrouvera plus, etc.

Tel est le système. Avant même d'examiner le principe sur lequel il repose, il n'est pas sans intérêt de remarquer que les avantages qu'on lui attribue sont très incertains, s'ils ne sont pas illusoires. On dit que l'enfant ne pourra s'en prendre ni à ses parents ni à ses maîtres de punitions qui ne seront pas leur oeuvre. Mais c'est supposer qu'il est en état d'interpréter correctement l'expérience dont il est la victime ; ce qui, en réalité, n'est possible que quand il est parvenu à un certain degré de culture intellectuelle. C'est qu'en effet il n'y a pas, entre un phénomène et sa cause, un lien tellement apparent, si matériellement ostensible, que même des yeux inexpérimentés puissent à coup sûr l'apercevoir. Un enfant qui a trop mangé a une indigestion. Il souffre ; cela, il le sait. Mais d'où lui vient sa souffrance ? C'est un problème que l'adulte lui-même, dans des cas similaires, ne peut pas résoudre toujours sur-le-champ et d'un coup d’œil. Tant d'explications diverses sont possibles! A bien plus forte raison en sera-t-il ainsi de l'enfant, et son inexpérience le mettra plus à l'aise, pour donner du fait une explication qui le justifie. Le primitif ne songe même pas à attribuer à la nécessité des lois naturelles les événements désagréables qui lui arrivent, pour l'excellente raison qu'il ne sait pas ce que c'est qu'une loi naturelle. Il impute le mal dont il souffre, la mort de ses proches, non à une cause objective et impersonnelle, mais à quelque personne dont il se croit haï, à un sorcier, à un ennemi. L'enfant, pour les mêmes raisons, n'est que trop facilement enclin à raisonner de même. Nous le voyons sans cesse imputer, à quelques-unes des personnes qui l'entourent, les petits désagréments dont, en fait, il est le seul auteur responsable. Il s'en faut donc que, par cette méthode, on fasse sûrement l'économie de ces mauvais sentiments, qu'on voudrait éviter. Et, d'un autre côté, par cela même que cette interprétation de l'expérience n'a rien de facile, parce qu'elle laisse une large place à l'arbitraire, il est impossible de compter sur elle seule pour apprendre à l'enfant comment il doit se conduire dans la vie. Et, en fait, Spencer lui-même ne peut pas s'en contenter, et, contrairement à la règle qu'il a posée, il fait subrepticement intervenir les parents et recourt à des punitions proprement

dites à peine déguisées. Quand, l'enfant ayant laissé ses jouets en désordre, les parents les lui retirent sous prétexte de les ranger, la privation qui lui est ainsi imposée ne constitue-t-elle pas une punition véritable, parfaitement artificielle ? Car, si l'on avait laissé les choses produire leurs conséquences naturelles, les jouets ne seraient pas sortis d'eux-mêmes de la circulation, ils seraient restés dans le désordre où l'enfant les avait laissés et dont il se serait très facilement accommodé.

Mais remontons jusqu'au principe même de la théorie. Un acte mauvais, dit Spencer, est celui qui a des conséquences malfaisantes pour l'enfant ou pour son entourage, ou pour l'un et l'autre à la fois, et ce sont ces conséquences qui expliquent sa mise en interdit ; l'enfant, qui a fait l'épreuve de ces conséquences, sait donc pourquoi il doit s'en abstenir. Si c'est lui-même qui est directement atteint, il est aussitôt averti par la douleur ressentie ; si c'est son entourage, il perçoit les contrecoups, qui ne sont pas moins significatifs. Afin de ne pas prolonger inutilement la discussion, admettons ce principe, bien qu'il appelle d'importantes réserves. En un sens large, tout au moins, on peut dire, en effet, qu'un acte mauvais a toujours des répercussions mauvaises. Seulement, il s'en faut que ces répercussions soient toujours de nature à pouvoir être aperçues par l'enfant. Car, très souvent, elles ont lieu hors de sa vue, hors de ce petit cercle, de ce petit monde où il vit, mais que son regard ne dépasse pas. Comment, dès lors, les lui rendre sensibles ? Par exemple, il doit respecter son père. Pourquoi ? C'est que le respect de l'autorité paternelle, dans les limites, bien entendu, où elle est légitime, est indispensable au maintien de la discipline et de l'esprit domestiques, et que, d'un autre côté, un affaiblissement grave de l'esprit domestique aurait des conséquences désastreuses pour la vitalité collective. C'est pourquoi la société fait du respect filial un devoir strict qu'elle impose à l'enfant. Mais comment l'enfant pourrait-il apercevoir ces contrecoups éloignés de son acte ; comment peut-il comprendre que, par sa désobéissance, il contribue, pour sa part, à ébranler un des principes de l'ordre social ? L'adulte, lui-même, est bien souvent hors d'état de s'en rendre compte. C'est que la morale n'est pas une chose aussi simple que l'imagine Spencer. Faite pour régler les rapports sociaux dans des sociétés aussi complexes que les nôtres, elle est elle-même très complexe. Les actes qu'elle réprouve doivent ce caractère aux répercussions diverses qu'ils ont dans toute l'étendue de ces vastes organismes, répercussions qui ne sauraient s'apercevoir à l’œil nu, mais que la science seule, grâce aux procédés spéciaux et aux informations spéciales dont elle dispose, arrive à découvrir progressivement. Mais c'est surtout quand il s'agit de morale scolaire que le principe Spencer apparaît comme inapplicable. En effet, la plupart des obligations auxquelles est soumis l'écolier n'ont pas leur fin en elles-mêmes, ni même dans un avenir très prochain, car ce sont de simples exercices destinés a préparer l'enfant en vue de la vie qu'il mènera une fois adulte. Si on lui demande de s'appliquer, de ne pas se laisser aller à sa paresse, à sa distraction naturelles, ce n'est pas simplement pour qu'il fasse de bons devoirs, qui sont la gloire du maître et de la classe, c'est pour qu'il acquière la culture qu'il utilisera plus tard, l'habitude de l'effort dont un travailleur a besoin pour se faire une place dans la société. C'est donc seulement quand il sera sorti de l'école, quand il sera engagé dans la vie sérieuse que se dérouleront les conséquences naturelles de la conduite qu'il aura tenue, tant qu'il était écolier. Est-il besoin de dire que,

s'il attend jusque-là pour se rendre compte de ses actes, il sera trop tard ? Et, d'un autre côté, pour qu'il s'en rende compte à temps, il faut devancer la marche naturelle des choses ; il faut que l'éducateur intervienne, et attache aux règles de la discipline des sanctions qui anticipent celles de la vie. La méthode conseillée par Spencer n'est donc utile que dans des cas très particuliers, et ne saurait nous fournir le principe fondamental de la pénalité scolaire.

Douzième leçon

La pénalité scolaire

(suite)

Retour à la table des matières

Après avoir déterminé ce qu'est la discipline scolaire, quelle en est la nature et la fonction, nous avons recherché de quelle manière il convient de s'y prendre pour en donner le sentiment aux enfants, c'est-à-dire pour les amener à reconnaître l'autorité inhérente à la règle, de manière qu'ils y défèrent spontanément ; et nous avons vu que ce sentiment peut et doit leur être communiqué, non par la menace des châtiments qui répriment les actes d'où il est absent, mais directement en lui-même. Le respect de la règle est tout autre chose que la crainte des punitions et le désir de les éviter : c'est le sentiment qu'il y a dans les préceptes de la conduite scolaire quelque chose qui les rend intangibles, un ascendant qui fait que la volonté n'ose pas les violer. Cette autorité, c'est du maître qu'ils la reçoivent ; c'est lui qui la leur communique, et il la leur communique parce qu'il la sent, c'est-à-dire parce qu'il rend compte de l'importance de sa tâche, parce qu'il voit, dans ces règles multiples de la discipline scolaire,

les moyens nécessaires pour atteindre l'idéal élevé qu'il poursuit. Ce sentiment qu'il éprouve, il le suggère aux élèves par la parole, par le geste, par l'exemple.

Mais alors, à quoi servent les punitions ? Ne sont-elles qu'une sorte de superfétation parasitaire et morbide, ou bien, au contraire, jouent-elles un rôle normal dans la vie morale de la classe ? C'est la question que nous avons examinée dans la dernière leçon. Nous avons vu que, si ce n'était pas la punition qui faisait l'autorité de la règle, du moins, c'est elle qui empêche la règle de perdre son autorité, que les infractions commises journellement lui soutireraient progressivement, si elles restaient impunies. Car ce qui fait son autorité, c'est que l'enfant se la représente comme inviolable ; or, tout acte qui la viole tend à faire croire que cette inviolabilité n'est pas réelle. Si les élèves s'y soumettent, et la respectent, c'est sur la foi de leur maître qui l'a affirmée comme respectable. Mais, si le maître laisse manquer à ce respect sans intervenir, une telle indulgence témoigne ou paraît témoigner, ce qui revient au même, qu'il ne la croit plus respectable au même degré, et l'hésitation, les doutes, la moindre conviction, que trahit son attitude, se communiquent nécessairement aux enfants. Il faut donc qu'en face de la faute le maître prévienne cet affaiblissement de la foi morale de la classe, en manifestant, d'une manière non équivoque, que ses sentiments n'ont pas varié, que la règle est toujours sacrée à ses yeux, qu'elle a droit au même respect en dépit de l'offense commise ; il faut qu'il montre bien qu'il n'accepte aucune solidarité avec cette offense, qu'il la repousse, qu'il l'éloigne de lui, c'est-à-dire, en somme qu'il la blâme, d'un blâme proportionné à l'importance du délit. Telle est la fonction principale de la punition. Punir, c'est réprouver, c'est blâmer. Aussi, la forme principale de la punition a-t-elle consisté de tout temps à mettre le coupable à *l'index*, à le tenir à distance, à l'isoler, à faire le vide autour de lui, à le séparer des gens honnêtes. Comme on ne peut blâmer quelqu'un sans le traiter moins bien que ceux que l'on estime, comme il n'y a pas d'autre manière de traduire le sentiment qu'inspire l'acte réprouvé, toute réprobation aboutit généralement à infliger quelque souffrance à celui qui en est l'objet. Mais ce n'est là qu'un contrecoup plus ou moins contingent de la peine ; ce n'en est pas l'essentiel. Et la punition garderait toute sa raison d'être, alors même qu'elle ne serait pas sentie comme douloureuse par celui qui la subit. Punir, ce n'est pas torturer autrui dans son corps ou dans son âme ; c'est, en face de la faute, affirmer la règle que la faute a niée. Telle est la grande différence qu'il y a entre les rôles que joue le châtiment dans l'éducation de l'enfant et dans le dressage de l'animal. C'est que les punitions que l'on inflige à l'animal pour le dresser ne peuvent produire leurs effets que si elles consistent en souffrances effectivement ressenties. Pour l'enfant, au contraire, le châtiment n'est qu'un signe matériel par lequel se traduit un état intérieur : c'est une notation, un langage, par lequel soit la conscience publique de la société, soit la conscience du maître à l'école expriment le sentiment que lui inspire l'acte réprouvé.

Le rôle principal de la punition étant ainsi déterminé, nous étions en mesure de rechercher ce qu'elle doit être et comment elle doit être administrée, pour pouvoir atteindre le but qui est sa raison d'être. Or, sur ce point, nous avons rencontré tout d'abord une théorie qui voudrait faire consister exclusivement la punition dans les

conséquences naturelles que produit spontanément l'acte coupable. C'est la théorie des réactions naturelles, telles que Spencer l'a, notamment, formulée. Il est inutile de revenir sur les objections que soulève cette doctrine ; il me paraît plus utile de signaler l'idée intéressante et juste qui en est le point de départ, idée que nous pouvons garder, sauf à l'appliquer tout autrement que les pédagogues dont nous discutons le système.

Cette idée, c'est qu'il existe une éducation de l'intelligence et de la volonté qui se fait directement sous l'action des choses, sans aucune intervention artificielle de l'homme, et que cette éducation spontanée, automatique pour ainsi dire, est le type normal dont doit se rapprocher tout système pédagogique. Ainsi, C'est de lui-même que l'enfant apprend à parler et à se diriger au milieu des choses qui l'entourent. Ce ne sont pas ses parents qui peuvent lui enseigner de quelle manière il doit s'y prendre pour mouvoir ses membres, ni quelle quantité d'effort est nécessaire pour qu'il puisse se rapprocher ou s'éloigner des objets extérieurs suivant leur plus ou moins grande proximité. Toute cette science, si complexe en réalité, il l'a acquise spontanément, par expérience personnelle, par tâtonnements, au contact même des réalités. C'est la douleur, suite des mouvements manqués, inadaptés, qui l'avertit de ses échecs et de la nécessité de recommencer, de même que le plaisir est le signe, en même temps que la récompense naturelle, du succès. C'est, de la même manière qu'il a appris sa langue, et, avec les mots qui en composent le vocabulaire, la grammaire qui la caractérise et la logique qui est immanente à cette grammaire. C'est de lui-même, en effet, qu'il s'est essayé à reproduire nos manières de parler, de prononcer, de combiner nos mots, de construire nos phrases, et ce que l'enseignement proprement dit vient lui apprendre dans la suite, goût de la correction, de l'élégance, de la propriété, tout cela est relativement peu de chose, comparé à ces connaissances fondamentales qu'il ne doit qu'à lui-même. Il y a plus : cette éducation des choses se prolonge bien au-delà de l'enfance et de l'adolescence. Elle dure autant que la vie. Car l'adulte a encore, a toujours à apprendre, et il n'a pas d'autres maîtres que la vie elle-même ; les seules sanctions des actes auxquels il s'essaye, ce sont très souvent les conséquences mêmes de ces actes. C'est en tâtonnant, en essayant, en échouant, en se reprenant, en rectifiant peu à peu nos manières de faire que nous apprenons la technique de notre métier et tout ce que nous pouvons posséder de cette sagesse pratique, que l'on appelle d'un mot qui est significatif : l'expérience. Mais, alors, si cette méthode est à ce point efficace, si l'humanité lui doit tant, pourquoi ne serait-elle pas applicable à toute l'éducation ? Pourquoi l'enfant ne pourrait-il pas acquérir la culture morale de la même manière que l'adulte acquiert sa culture technique ? Dès lors, inutile d'inventer un système savant de punitions graduées. Il n'y a qu'à laisser faire la nature ; il n'y a qu'à laisser l'enfant se former au contact des choses : d'elles-mêmes, elles l'avertiront quand il se trompera, c'est-à-dire quand ses actes ne seront pas ce qu'ils doivent être, ne sont pas appropriés à la nature des choses. C'est sur la même idée que repose la pédagogie de Tolstoï. Suivant Tolstoï, en effet, l'enseignement modèle, idéal est celui que les hommes vont spontanément chercher dans les musées, les bibliothèques, les laboratoires, les conférences, les cours publics, ou simplement dans le commerce des savants. Dans tous ces cas, aucune contrainte n'est exercée, et, pourtant, que n'apprenons-nous

pas de cette manière ? Or, pourquoi l'enfant ne jouirait-il pas de la même liberté ? Il n'y a donc qu'à mettre à sa disposition les connaissances que l'on croit lui être utiles ; mais il faut simplement, les lui offrir, sans le forcer à les acquérir. Si vraiment elles lui servent, l'expérience lui en fera sentir la nécessité, et il viendra les rechercher de lui-même. C'est pourquoi à l'école d'lasnaïa Poliana, les punitions sont choses inconnues. Les enfants viennent quand ils veulent, apprennent ce qu'ils veulent, travaillent comme ils veulent.

Si surprenantes que puissent nous paraître, et non sans raison, ces conséquences extrêmes de la doctrine, le principe d'où elles sont tirées est en lui-même incontestable, et mérite d'être conservé. Il est bien certain que nous ne pouvons apprendre à nous conduire que sous l'action du milieu auquel nos actes ont pour objet de nous adapter. Car les ressorts de notre activité nous sont intérieurs ; ils ne peuvent être mis en branle que par nous-mêmes et du dedans. Nul ne peut nous dire du dehors quels sont ceux qu'il faut presser ou contenir, quelle quantité d'énergie il faut appliquer à chacun d'eux, comment il faut combiner leurs actions, etc. C'est à nous à le sentir, et nous ne pouvons le sentir qu'en entrant en contact avec le milieu, c'est-à-dire avec les choses que vise notre action, et en essayant. -C'est la manière dont le milieu réagit à notre action qui nous avertit ; car cette réaction est agréable ou désagréable, suivant que notre acte est ou n'est pas approprié. On peut donc bien dire, d'une manière générale, que les réactions spontanées des choses ou des êtres de toute sorte qui nous entourent constituent les sanctions naturelles de notre conduite. Mais ce principe, une fois admis, n'implique nullement que la punition proprement dite, c'est-à-dire la punition infligée par les parents à l'enfant, par le maître à l'élève, doive disparaître de nos systèmes d'éducation morale. Quelle est, en effet, la conséquence naturelle de l'acte immoral, sinon le mouvement de réprobation qu'il soulève dans les consciences ? Le blâme qui suit la faute en résulte nécessairement. Et, puisque, d'un autre côté, la punition elle-même n'est rien autre chose que la manifestation extérieure de ce blâme, la punition, elle aussi, est la suite naturelle de la faute. C'est la manière dont le milieu réagit spontanément contre l'acte coupable. Sans doute, au premier abord, il peut se faire que l'on n'aperçoive pas clairement le lien qui unit l'un à l'autre ces deux termes. Qu'y a-t-il de commun entre une peine et une faute ? Il semble que ce soient deux choses hétérogènes qui ont été accolées l'une à l'autre artificiellement. Mais c'est qu'on ne voit pas le moyen terme qui les relie, qui fait le passage de l'une à l'autre : c'est, à savoir, le sentiment que la faute éveille et d'où la peine résulte, le sentiment qui est l'effet de l'acte et l'âme de la punition. Une fois qu'il est aperçu, l'enchaînement continu des faits apparaît avec évidence. Si Spencer a méconnu cette continuité, si, par suite, il n'a vu dans la punition qu'un système artificiel, c'est qu'il n'a pas vu que le mal de la faute n'était pas tout entier dans les suites nocives, douloureuses qu'elle peut avoir, soit pour le coupable lui-même, soit pour son entourage. Il y a de plus le mal, et très grave, qui vient de ce que l'acte incriminé menace, compromet, affaiblit pour sa part l'autorité de la règle qu'il viole et qu'il nie. Or, c'est ce mal qui donne naissance à la peine, qui la nécessite. Si l'enfant commet une faute en détruisant ses jouets, pour reprendre l'exemple de Spencer lui-même, ce n'est pas parce qu'il n'a pas réfléchi qu'il se privait ainsi et assez sottement de moyens de distraction ;

mais c'est qu'il a manqué à la règle générale qui lui défend de détruire inutilement, de détruire pour s'amuser. Aussi ne se rendra-t-il pas compte de toute l'étendue de son tort, par cela seul qu'on ne lui achètera pas de nouveaux jouets. La privation qu'on lui imposera ainsi pourra lui faire comprendre qu'il a agi avec irréflexion, qu'il a méconnu son propre intérêt - non qu'il a mal agi, au sens moral du mot. Il ne sentira qu'il a commis une faute morale que s'il est moralement blâmé. Seul, le blâme pourra l'avertir que non seulement il s'est conduit en étourdi, mais qu'il s'est mal conduit, qu'il a violé une règle qu'il devait respecter. La vraie sanction, comme la vraie conséquence naturelle, c'est le blâme.

Il est vrai que, contre Tolstoï, l'objection ne porte pas. Car tout ce que nous venons de dire suppose qu'il existe une règle scolaire, une morale scolaire que la punition protège et fait respecter. C'est parce que l'enfant a le devoir de travailler, que la paresse, la négligence sont des fautes morales qui doivent être punies. Or, suivant Tolstoï, cette morale, cet ensemble d'obligations imposées à l'enfant, serait sans raison d'être ; ce serait une institution tout artificielle, une construction des hommes, sans fondement dans la nature des choses. Suivant lui, il n'y aurait pas lieu de faire, du travail, de l'instruction, une obligation morale, un devoir sanctionné. Les spontanéités du désir suffiraient à tout. La science n'a pas besoin d'être imposée ; elle est assez utile pour être recherchée pour elle-même. Il suffit que l'enfant ou l'homme se rende compte de ce qu'elle est pour qu'il la désire. Mais je ne m'arrêterai pas à discuter une conception qui va manifestement contre tout ce que nous apprend l'histoire. Si les hommes se sont instruits, ce n'est pas d'eux-mêmes, par amour du savoir, du travail ; mais c'est qu'ils y ont été obligés ; ils y ont été obligés par la société qui leur en fait un devoir de plus en plus impératif. Parce qu'elles ont besoin de plus de science, les sociétés réclament plus de science de leurs membres ; parce qu'à mesure qu'elles deviennent plus complexes, elles ont besoin pour se maintenir d'une plus grande quantité d'énergie, elles réclament de chacun de nous plus de travail. Mais c'est par devoir que les hommes se sont cultivés et instruits ; c'est par devoir qu'ils ont pris l'habitude du travail. La légende biblique ne fait que traduire sous une forme mythique ce qu'il y a eu de laborieux et de douloureux dans le long effort qu'a dû faire l'humanité pour sortir de sa torpeur initiale. Or, ce que l'homme n'a fait que par devoir au début de l'histoire, l'enfant ne peut le faire que par devoir en entrant dans la vie ; et nous verrons, dans cette leçon même, combien ce devoir a commencé par être rude, et avec quelle lenteur il s'est peu à peu adouci.

Ainsi, tout nous ramène à la même conclusion : c'est que l'essentiel de la peine, c'est le blâme. Cherche-t-on par l'analyse quelle est la fonction de la peine ? On trouve que sa vraie raison d'être est dans la réprobation qu'elle implique. Part-on de cette idée que la punition doit être une conséquence naturelle de l'acte et non un artifice surajouté conventionnellement à l'acte ? On arrive au même résultat, puisque le blâme est la manière dont le milieu réagit spontanément en face de la faute, et que les législations, soit scolaires, soit civiles n'ont jamais fait que codifier, organiser, systématiser ces réactions spontanées. Nous avons donc ainsi un principe auquel nous

pouvons nous fier pour déterminer ce que doit être la pénalité scolaire. Puisque punir, c'est blâmer, la meilleure punition est celle qui traduit de la manière la plus expressive possible, mais aux moindres frais possibles, le blâme qui la constitue. Sans doute, pour les raisons que nous avons dites, un blâme aboutit à un traitement de rigueur. Mais ces traitements de rigueur n'ont pas leurs fins en eux-mêmes; ils ne sont que des moyens, et, par conséquent, ils ne sont justifiés qu'autant qu'ils sont nécessaires pour atteindre le but qui est leur raison d'être, c'est-à-dire donner à l'enfant l'impression la plus adéquate possible des sentiments dont sa conduite est l'objet. Il ne s'agit pas de le faire souffrir, comme si la souffrance avait je ne sais quelle vertu mystique, ou comme si l'essentiel était d'intimider et de terroriser. Mais il s'agit avant tout de réaffirmer le devoir au moment où il est violé, afin d'en raffermir le sentiment et chez le coupable et chez ceux qui ont été témoins de la faute et qu'elle tend à démoraliser. Tout ce qui, dans la peine, ne sert pas à ce but, toutes les rigueurs qui ne contribuent pas à produire cet effet sont mauvaises et doivent être proscrites.

Ce principe ainsi posé, appliquons-le. Tout d'abord, il va nous permettre de justifier sans difficulté le précepte qui est à la base de notre pénalité scolaire - je veux dire l'absolue prohibition des châtiments corporels. Les coups, les mauvais traitements méthodiquement infligés peuvent bien se comprendre, quand on fait de la punition une expiation, quand on lui assigne comme but principal de faire souffrir. Mais, si elle a avant tout pour objet de blâmer, il faudrait démontrer que ces souffrances sont nécessaires pour faire sentir à l'enfant le blâme dont il est l'objet. Or, il y a aujourd'hui bien d'autres manières de lui donner ce sentiment. Sans doute, dans des sociétés encore incultes où la sensibilité individuelle, difficile à émouvoir, ne réagit que sous l'action d'irritants très intenses, il peut y avoir une nécessité à ce que le blâme, pour être fortement senti, se traduise sous cette forme violente : et, par là, s'explique en partie - mais en partie seulement comme nous le verrons sous peu - l'emploi qui a été si largement fait des corrections matérielles à certaines époques de l'histoire. Mais, chez des peuples parvenus à un certain degré de culture, dont le système nerveux plus délicat est sensible même à de faibles irritants, ces procédés grossiers ne sont plus nécessaires. L'idée, le sentiment, pour pouvoir être communiqués, n'ont pas besoin de s'exprimer par des signes aussi grossièrement matériels, par des manifestations d'une énergie aussi outrée. Pour qu'on fût fondé à y recourir, il faudrait donc, tout au moins, qu'elles fussent inoffensives. Or, en fait, elles présentent aujourd'hui un très grave inconvénient moral. Elles froissent, en effet, un sentiment qui est à la base de toute notre morale, je veux parler du respect religieux dont la personne humaine est l'objet. En vertu de ce respect, toute violence exercée sur une personne nous apparaît, en principe, comme sacrilège. Il y a donc dans les coups, dans les sévices de toute sorte, quelque chose qui nous répugne, qui révolte notre conscience, en un mot quelque chose d'immoral. Or, c'est un singulier moyen de protéger la morale que de la défendre par des moyens que la morale réprouve. C'est affaiblir d'un côté les sentiments que l'on veut raffermir de l'autre. Un des principaux objets de l'éducation morale est de donner à l'enfant le sentiment de sa dignité d'homme. Or, les peines corporelles sont de perpétuelles offenses à ce sentiment. Elles ont donc à cet égard un effet démoralisant. Voilà pourquoi elles disparaissent de

plus en plus de nos codes ; mais à combien plus forte raison doivent-elles disparaître de notre pénalité scolaire ! Car, en un sens, quoique, assurément, l'expression soit cruellement inexacte, on peut dire, jusqu'à un certain point, que le criminel n'est plus un être humain, que nous sommes fondés à ne plus voir en lui un homme. Mais jamais nous n'avons le droit de désespérer ainsi de cette conscience débutante de l'enfant, jusqu'au point de le mettre d'ores et déjà en dehors de l'humanité.

La peine corporelle n'est admissible que quand l'enfant n'est encore qu'un petit animal. Mais il s'agit alors d'un dressage, non d'une éducation. Et c'est surtout à l'école que ce genre de punition doit être proscrit. Dans la famille, les mauvais effets en sont facilement atténués, neutralisés par les manifestations de tendresse, par les effusions affectueuses qui s'échangent sans cesse entre parents et enfants, par l'intimité de l'existence qui ôte à ces violences leur signification ordinaire. Mais, à l'école, il n'y a rien qui puisse adoucir la rudesse, la brutalité ; car il est de règle que les peines s'appliquent avec une certaine impersonnalité. Ce qu'ont de moralement haïssables les sévices physiques est donc ici sans aucun tempérament, et c'est pourquoi il convient de les interdire, sans réserve d'aucune sorte.

Mais, après avoir montré pour quelles raisons les châtiments corporels doivent être totalement prohibés, il n'est pas sans intérêt de rechercher pourquoi, dans les systèmes éducatifs du passé, ils ont tenu au contraire une place absolument prépondérante. La recherche, comme on va le voir, n'est pas sans donner des résultats assez inattendus.

A priori, on pourrait croire que c'est la rudesse des mœurs primitives, la barbarie des premiers âges qui a donné naissance à ce système de punition. Mais les faits sont loin de concorder avec cette hypothèse, si naturelle qu'elle puisse paraître au premier abord. Un ethnographe, M. Steinmetz, a rassemblé, dans un article de la *Zeitschrift für Sozialwissenschalt* (août 1898, p. 607) et dans ses *Ethnologische Studien zur ersten Entwicklung der Strafe* (t. II, p. 179, Leiden, 1892), beaucoup de documents sur l'éducation chez les peuples dits primitifs; et il a fait cette constatation remarquable que, dans la très grande majorité des cas, la discipline est d'une grande douceur. Les Indiens du Canada aiment tendrement leurs enfants, ne les battent jamais, et ne les réprimandent même pas. Le vieux missionnaire Lejeune, qui connaissait bien ses Indiens, dit des Indiens Montagnais : « Ils ne peuvent pas voir qu'on punisse les enfants ni même qu'on les blâme ; à un enfant qui pleure ils ne savent rien refuser. » D'après le même observateur, il en est de même des Algonquins. Un chef Siou trouvait les Blancs barbares de frapper leurs enfants. On retrouve la même absence de peines corporelles chez un très grand nombre de tribus américaines du Nord et du Sud. Mais les sociétés de l'Amérique sont déjà, pour la plupart, parvenues à une certaine culture, quoique évidemment bien inférieure à la nôtre et même à celle du Moyen Age. Mais descendons d'un degré l'échelle de la civilisation. S'il n'est plus permis de voir dans les indigènes d'Australie le type parfait de l'homme primitif, il est cependant certain qu'ils doivent être classés parmi les peuples les plus inférieurs que nous connaissions. Or, l'enfant, loin d'y être maltraité, y est plutôt l'objet de gâteries

excessives. Dans la presqu'île de Cobourg (Australie du Nord), « les enfants sont traités très affectueusement, ils ne sont jamais ni punis, ni blâmés». A la Nouvelle-Norcie, les parents ne refusent rien à leurs enfants, et, après qu'ils ont cédé, c'est tout au plus s'ils font quelque reproche à l'enfant qui s'est mal conduit. Chez les indigènes de la baie Moreton, l'idée de frapper un enfant passe pour une véritable monstruosité, etc. Sur cent quatre sociétés qui ont été ainsi comparées, il en est treize seulement où l'éducation est assez sévère. Cette sévérité n'a d'ailleurs rien de bien excessif. Le traitement le plus rigoureux qui y soit en usage consiste simplement en coups donnés soit avec la main, soit à l'aide d'une baguette, ou encore en une privation d'aliments. Mais ce qu'il y a de plus curieux, c'est que ces treize peuples, où l'éducation a ce caractère, sont relativement avancés en civilisation. Ils sont, dans l'ensemble, beaucoup plus cultivés que ceux où l'enfant est traité avec l'extrême indulgence dont nous avons parlé. Ce renforcement de la sévérité, à mesure que la civilisation se développe, peut d'ailleurs s'observer dans d'autres cas.

A Rome, l'histoire de l'éducation comprend deux périodes distinctes : avant et après Auguste. Avant Auguste, elle paraît avoir été très douce. On raconte qu'un sophiste, ayant réveillé d'un coup de poing l'un de ses élèves qui dormait à la leçon, ce fut, dans Rome, un scandale inouï. C'est donc que les coups n'étaient pas en usage. Suivant Caton, c'est commettre un véritable sacrilège de frapper sa femme ou son fils. Mais, à cette douceur succéda une plus grande sévérité, quand l'enfant fut élevé, non plus par son père, mais par des précepteurs appelés pédagogues, ou dans des écoles *(ludimagister).* A partir de ce moment, les coups deviennent la règle. Horace nous parle quelque part de son maître d'école Orbilius, qu'il qualifie de l'épithète très significative de *plagosus* (donneur de coups). Une peinture murale retrouvée à Pompéi (Voir : Boissier, *Revue des Deux Mondes,* 15 mars 1884), nous montre une scène de la vie scolaire du temps : un écolier, dépouillé de ses vêtements, est hissé sur le dos d'un de ses camarades qui lui tient les mains, tandis qu'un autre lui tient les pieds, et qu'un troisième personnage lève les verges et s'apprête à frapper. La punition la plus douce s'infligeait au moyen de la *ferula* qui était appliquée un certain nombre de fois sur les mains. Les plus grosses fautes étaient punies du *flagellum,* sorte de fouet qui était employé contre les esclaves. Sans doute, Cicéron, Sénèque, Quintilien, surtout ce dernier, élevèrent bien quelques protestations, mais qui n'affectèrent pas la pratique. Celle-ci, d'ailleurs, avait des théoriciens pour la défendre, tel le stoïcien Chrysippe, qui trouvait légitime l'emploi des coups en matière d'éducation.

Mais, si dur qu'ait pu être ce régime, ce n'était rien à côté de celui qui s'établit et se généralisa au Moyen Age. Il est probable que, dans les premiers temps du christianisme, l'éducation à l'intérieur de la famille fut assez douce. Mais, dès que les écoles monacales se furent constituées, le fouet, la verge, le jeûne devinrent les peines les plus usitées. Et, ici encore, la sévérité fut moindre au début que dans la suite. C'est vers le XIIe siècle qu'elle atteint son maximum d'intensité, c'est-à-dire au moment où les universités, les collèges se fondent et se peuplent, où la vie scolaire du Moyen Age arrive elle-même à son plus haut point de développement et d'organisation. Alors, les corrections matérielles prennent une telle importance, qu'on sent

partout la nécessité de les réglementer. Et les bornes dans lesquelles on essaye de les renfermer témoignent éloquemment des abus qui se commettaient. Car ce qui était autorisé permet de juger de ce qui était en usage. Le *Sachsenspiegel* (1215-1218) permet jusqu'à 12 coups de fouet de suite. Un règlement de l'école de Worms n'interdit formellement que les coups pouvant avoir pour conséquence de véritables blessures ou la fracture d'un membre. Les principaux procédés de correction étaient la gifle, les coups de pied, de poing, de bâton, de fouet, l'incarcération, le jeûne, la *vellicatio,* et la mise à genoux. Le fouet, surtout, jouait un tel rôle qu'il était devenu une sorte d'idole. On le trouve gravé sur certains sceaux. Il y avait dans certains pays d'Allemagne une fête annuelle en son honneur. Les élèves s'en allaient solennellement au bois cueillir les verges qui serviraient à les frapper. Et, ce qu'il y a de plus curieux, c'est que ces mœurs scolaires paraissent avoir réagi sur les mœurs domestiques et les avoir rendues plus rudes. Dans la famille aussi, l'éducation devient plus sévère. Luther nous raconte qu'il recevait jusqu'à 15 coups dans sa matinée.

A la Renaissance, les protestations éclatent. Tout le monde connaît les cris d'indignation poussés par Rabelais, Erasme et Montaigne. Mais, tout comme à Rome, ces éloquentes revendications restent sans grande influence sur la pratique. Tout au moins, celle-ci ne s'adoucit qu'avec une extrême lenteur. Bien que les Jésuites eussent inscrit dans leur *Ratio studiorum* la défense de recourir aux coups, sauf dans les cas les plus graves, le fouet reste, jusqu'en plein XVIIIe siècle, l'instrument de correction préféré. Raumer, dans sa *Geschichle der Paedagogik* (II, 6e éd., 1889, p. 241), nous parle d'un maître qui, en plein XVIIIe siècle, se glorifiait d'avoir au cours de sa carrière administré 2 227 302 corrections corporelles. C'est seulement à la fin du siècle que le mal s'atténua. Depuis, la législation prohibitive des punitions corporelles a gagné constamment du terrain. Et, pourtant, il ne faut pas perdre de vue que ni l'Angleterre, ni le duché de Bade, ni la Saxe, ni la Russie n'admettent encore la prohibition absolue. Les principaux pédagogues de l'Allemagne, ceux qui se sont efforcés de codifier logiquement un système complet de pédagogie, Rein, Baumeister, estiment encore qu'il convient de ne pas s'interdire complètement ce mode de correction. Et il n'est pas douteux que la pratique n'excède singulièrement les limites ainsi marquées par la loi ou la théorie. Au reste, même en France, en dépit de toutes les prescriptions réglementaires, les anciens errements ont persisté jusqu'à notre récente rénovation scolaire.

Tels sont les faits. Voyons maintenant les enseignements qui s'en dégagent.

Les partisans des corrections corporelles ont souvent allégué, à l'appui de leur dire, qu'elles sont de droit dans l'éducation domestique, et que le père, d'autre part, en envoyant ses enfants à l'école, délègue, par cela même, son droit au maître qui devient son représentant. La courte histoire que nous venons de faire de la pénalité infantile démontre qu'en tout cas ces explications et cette justification des châtiments physiques à l'école sont dépourvues de tout fondement historique. Ces punitions ne se sont pas constituées dans la famille pour passer de là à l'école, par suite d'une délégation exprimée ou tacite. Mais elles sont tout entières, en tant que système régulière-

ment organisé, d'origine purement scolaire. Quand l'éducation est exclusivement familiale, elles n'existent que d'une manière sporadique, à l'état de phénomènes isolés. La règle générale est plutôt, dans ce cas, l'extrême indulgence ; les mauvais traitements sont rares. Ils ne deviennent réguliers, ils ne constituent une méthode disciplinaire que quand l'école apparaît, et, pendant des siècles, cette méthode se développe comme l'école elle-même. L'arsenal de ces peines s'enrichit, leur application est plus fréquente, à mesure que la vie scolaire devient plus riche, plus complexe, plus organisée. Et il y a dans la nature de l'école quelque chose qui incline si fortement à ce genre de punitions qu'une fois établies, elles persistent pendant des siècles, en dépit de toutes les protestations dont elles sont l'objet, en dépit des mesures de prohibition légales les plus répétées. Ce n'est qu'avec la plus extrême lenteur qu'elles reculent, sous la pression de l'opinion publique. Pour qu'il en soit ainsi, il faut évidemment qu'il y ait, dans la vie scolaire, des causes puissantes qui incitent le maître, avec une force pendant longtemps irrésistible, à pratiquer une discipline violente. Quelles sont donc ces causes, et d'où vient que l'école, ce foyer de la culture humaine, ait été, par une sorte de nécessité constitutionnelle, un foyer de barbarie ?

Que l'éducation soit nécessairement plus austère chez le civilisé que chez le primitif, c'est ce qu'on peut expliquer aisément. La vie du primitif est simple : ses pensées sont peu nombreuses et peu complexes ; ses occupations, peu variées, reviennent toujours les mêmes. Par conséquent, il est naturel que l'éducation, qui prépare l'enfant à la vie qu'il doit mener un jour, ait alors la même simplicité. On peut même dire que, dans ces sortes de. société, elle est presque inexistante. L'enfant apprend aisément tout ce qu'il a besoin d'apprendre par l'expérience directe et personnelle ; c'est la vie qui l'instruit, sans que ses parents aient, pour ainsi dire, à intervenir. C'est donc le principe du laisser faire qui domine et, dès lors, la sévérité systématique, organisée est sans raison d'être. L'éducation véritable ne commence que quand la culture mentale et morale, acquise par l'humanité, est devenue trop complexe, et joue un rôle trop important dans l'ensemble de la vie commune pour qu'on puisse laisser au hasard des circonstances le soin d'en assurer la transmission d'une génération à la génération qui suit. Alors, les aînés sentent la nécessité d'intervenir, d'effectuer eux-mêmes cette transmission indispensable, par des voies abrégées, en faisant directement passer les idées, les sentiments, les connaissances de leur conscience dans la conscience des jeunes. Au lieu de laisser ceux-ci s'instruire d'eux-mêmes, spontanément, sous la suggestion de la vie, on les instruit. Or, une telle action a nécessairement quelque chose de coercitif et de laborieux : car elle contraint l'enfant à dépasser sa nature d'enfant, à la violenter, puisqu'il s'agit de la faire mûrir plus rapidement que cette nature ne le comporte ; puisque, désormais, au lieu de laisser son activité flotter librement au gré des circonstances, il faut que l'enfant la concentre volontairement, péniblement, sur des sujets qui lui sont imposés. En un mot, la civilisation a donc eu nécessairement pour effet d'assombrir quelque peu la vie de l'enfant, tant il s'en faut que l'instruction l'attire spontanément, comme le prétend Tolstoï. Si, d'autre part, on songe qu'à cette

phase de l'histoire des procédés violents sont d'usage constant, qu'ils ne froissent aucunement la conscience, qu'ils ont seuls l'efficacité nécessaire pour agir sur des natures grossières, on s'explique sans peine que les débuts de la culture aient été signalés par l'apparition des peines corporelles.

Mais cette explication ne rend compte que partiellement des faits observés. Elle permet bien de comprendre comment les peines corporelles apparaissent à l'aube de la civilisation. Mais, si aucune autre cause n'était intervenue, on devrait voir l'emploi de ces châtiments perdre progressivement du terrain, à partir du moment où ils sont entrés en usage. Car, comme, progressivement, la conscience morale des peuples s'affinait, comme les mœurs s'adoucissaient, ces violences devaient répugner de plus en plus. Et pourtant, nous avons vu que ce système répressif, loin de régresser, se développe au contraire pendant de longs siècles, à mesure que les hommes se civilisent davantage. C'est à la fin du Moyen Age qu'il atteint son apogée, et, pourtant, il n'est pas douteux que les sociétés chrétiennes du commencement du XVIe siècle étaient parvenues à une plus haute moralité que la société romaine au temps d'Auguste. Surtout, on ne peut s'expliquer ainsi la force de résistance que ces pratiques barbares ont opposée jusqu'à nos jours à toutes les interdictions prononcées contre elles. Il faut donc qu'il y ait, dans la constitution même de l'école, quelque chose qui incline dans ce sens. Et, en effet, nous verrons que la persistance de cette discipline n'est que l'effet d'une loi plus générale, que nous déterminerons dans la prochaine leçon, et qui nous permettra de mettre en relief un des caractères distinctifs de cette vie sociale *sui generis* que constitue la vie scolaire.

Treizième leçon

La pénalité scolaire
(fin)

Les récompenses

Retour à la table des matières

Nous avons vu, dans la dernière leçon, que la méthode des punitions corporelles n'était pas née dans la famille pour passer de là à l'école, mais s'était constituée à l'école même, et que, pendant un temps, elle s'était développée à mesure que l'école se développait elle-même ; et nous avons commencé à rechercher quelles pouvaient être les causes de cette remarquable connexité. Sans doute, on comprend bien que, à partir du moment où la culture humaine eut atteint un certain degré de développement, les méthodes destinées à la transmettre aient dû s'empreindre d'une plus grande sévérité. Car, parce qu'elle était devenue plus complexe, il ne fut plus possible de

laisser au hasard des rencontres et des circonstances le soin d'en assurer la transmission ; il fallut gagner du temps, aller vite, et l'intervention humaine devint indispensable. Or, une telle opération a nécessairement pour effet de violenter la nature, puisqu'elle a pour but de porter l'enfant à un degré de maturité artificiellement hâtée ; on s'explique donc que des moyens d'une assez grande énergie aient été nécessaires pour obtenir le résultat désiré. Et, comme la conscience publique n'avait alors qu'une faible répugnance pour les procédés violents, que même ils étaient seuls susceptibles d'agir sur des natures grossières, on comprend qu'ils aient été employés. Et c'est ainsi que la méthode des corrections corporelles ne se constitua qu'une fois l'humanité sortie de la barbarie primitive, une fois, par suite, que l'école eut fait son apparition ; car l'école et la civilisation sont choses contemporaines et étroitement solidaires. Mais on n'explique pas ainsi que ces méthodes disciplinaires aient été en se renforçant pendant des siècles, à mesure que, pourtant, la civilisation progressant, les mœurs allaient en s'adoucissant. Cet adoucissement des mœurs aurait dû faire apparaître comme intolérables les sévices en usage. Surtout, on n'explique pas de cette manière le véritable luxe de supplices, la débauche de violences que les historiens signalent dans ces écoles des XIVe, XVe et XVIe siècles, où, suivant le mot de Montaigne, on n'entendait « que cris, et d'enfants suppliciés, et de maîtres enyvrés en leur colère » (I, XXV). On a quelquefois imputé ces excès à la morale monacale, à la conception ascétique qui faisait de la souffrance un bien, qui attribuait à la douleur toutes sortes de vertus mystiques. Mais nous avons retrouvé les mêmes errements dans les écoles de la protestante Allemagne. Il se trouve même qu'aujourd'hui le principe du système a été complètement aboli dans les pays catholiques : France, Espagne, Italie, Belgique et Autriche ; tandis qu'il survit encore, sous des formes atténuées, en Prusse et en Angleterre. C'est donc qu'il tient, non pas à telle ou telle particularité confessionnelle, mais à quelque caractère constitutionnel de l'école en général.

Et, en effet, il semble qu'on soit fondé à y voir un cas particulier d'une loi qui pourrait s'énoncer ainsi. Toutes les fois que deux populations, deux groupes d'individus, mais de culture inégale, se trouvent en contacts suivis, certains sentiments se développent qui inclinent le groupe le plus cultivé ou se croyant tel à violenter l'autre. C'est ce que l'on observe si couramment dans les colonies et les pays de toute sorte où les représentants de la civilisation européenne se trouvent aux prises avec une civilisation inférieure. Sans que la violence ait aucune utilité, et bien qu'elle ne soit pas sans de graves dangers pour ceux qui s'y abandonnent, et qui s'exposent ainsi à de redoutables représailles, elle éclate presque inévitablement. De là, cette espèce de folie sanglante qui saisit l'explorateur en rapports avec des races qu'il juge inférieures. Cette supériorité que l'on s'arroge tend, comme d'elle-même, à s'affirmer brutalement, sans objet, sans raison, pour le plaisir de s'affirmer. Il se produit une véritable griserie, comme une exaltation outrée du moi, une sorte de mégalomanie qui entraîne aux pires excès, et dont il n'est pas difficile d'apercevoir les origines. Nous avons vu, en effet, que l'individu ne se contient que s'il se sent contenu, s'il est en face de forces morales qu'il respecte et sur lesquelles il n'ose pas empiéter. Sinon, il ne connaît plus de bornes, et se développe sans mesure et sans terme. Or, du moment où les seules

forces morales avec lesquelles il est en rapports sont dépréciées à ses yeux, du moment où il ne leur reconnaît aucune autorité qui les impose à son respect, en raison de l'infériorité qu'il leur attribue, elles ne sauraient jouer ce rôle modérateur. Par suite, ne se sentant arrêté par rien, il se répand en violences, tout comme le despote à qui rien ne résiste. Ces violences sont pour lui un jeu, un spectacle qu'il se donne à lui-même, un moyen de se témoigner à lui-même cette supériorité qu'il se reconnaît.

C'est très vraisemblablement un phénomène du même genre que l'on peut observer dans les pays civilisés, toutes les fois qu'un groupe d'anciens et un groupe de jeunes se trouvent en contact d'une manière continue, et associés à une même vie. Alors, en effet, on voit éclater entre les deux groupes une sorte d'hostilité d'un genre très particulier : c'est ce qu'on appelle la brimade. La brimade n'est pas simplement une fantaisie maladive, le produit de je ne sais quels caprices déraisonnables. Autrement, elle ne serait pas aussi générale, ni aussi difficile à extirper. Elle est, en réalité, l'effet nécessaire de causes définies, qui ne peuvent manquer de produire leur action, tant qu'on ne leur oppose pas des forces morales de direction contraire, mais d'intensité au moins égale. Les anciens se sentent supérieurs aux nouveaux, parce qu'ils sont les anciens, parce qu'ils sont les dépositaires des usages et des traditions que les nouveaux ignorent, parce qu'ils forment déjà un groupe cohérent, ayant un esprit de corps, une unité collective, tandis que les nouveaux venus n'ont rien de commun, n'ayant même pas eu le temps de se constituer et de s'organiser. Parce que cette supériorité n'a pas de fondements très solides, parce que l'écart moral entre les deux générations ainsi rapprochées se réduit au fond à peu de chose, parce qu'il est tout provisoire, qu'il est destiné à disparaître rapidement, les violences qui se produisent ainsi ne sont pas elles-mêmes très sérieuses ; elles prennent davantage un air de jeu inoffensif. Il n'en reste pas moins que c'est un jeu particulier, qui se caractérise par un certain besoin de violences et de tourments. Sous des formes légèrement différentes, se retrouve donc ici la même cause produisant le même effet.

Je me demande si les rapports entre maîtres et élèves ne sont pas, à bien des égards, comparables aux précédents. Entre eux, en effet, il y a le même écart qu'entre deux populations de culture inégale. Même, il est difficile qu'il puisse jamais y avoir, entre deux groupes de conscience, une distance plus considérable, puisque les uns sont étrangers à la civilisation, tandis que les autres en sont tout imprégnés. Cependant, par sa nature même, l'école les rapproche étroitement, les met en contact d'une manière constante. Mais, alors, il n'y a rien d'extraordinaire à ce que ce contact suscite des sentiments tout à fait analogues à ceux que nous venons de décrire. Déjà, est-ce qu'au fond de la pédanterie, ce trait caractéristique de notre physionomie professionnelle, il n'y a pas une sorte de mégalomanie ? Quand on est perpétuellement en rapports avec des sujets auxquels on est moralement et intellectuellement supérieur, comment ne pas prendre de soi un sentiment exagéré, qui se traduit par le geste, par l'attitude, par le langage. Or, un tel sentiment est prompt aux manifestations violentes ; car tout acte qui l'offense fait aisément l'effet d'un sacrilège. La patience est bien plus difficile, réclame un bien plus grand effort sur soi, vis-à-vis d'inférieurs qu'entre égaux. Même les résistances involontaires, la simple difficulté à obtenir les

résultats désirés étonnent, irritent, sont vite considérées comme des torts et traitées comme tels, sans compter que la supériorité que l'on s'attribue tend, comme nous l'avons dit, à s'affirmer pour le plaisir de s'affirmer. Même dans la famille, nous voyons souvent des phénomènes de ce genre se produire entre frères et sœurs d'âges différents. Il y a comme une sorte d'impatience chronique de la part des aînés, comme une tendance à traiter les plus jeunes en êtres inférieurs. Cependant, ici, les sentiments familiaux suffisent, en général, à prévenir les excès. Mais il n'en est plus de même à l'école, où cet utile antagonisme n'existe pas. Il y a donc, dans les conditions mêmes de la vie scolaire, quelque chose qui incline à la discipline violente. Et, *tant qu'une force contraire n'intervient pas,* on conçoit très bien que cette cause devienne de plus en plus agissante, à mesure que l'école se développe et s'organise. Car, à mesure que le maître prend de plus en plus d'importance sociale, que son caractère professionnel s'accentue, la force de ses sentiments professionnels ne peut manquer de s'accroître, parallèlement. Le modeste chantre, qui, pendant le premier Moyen Age, remplissait les fonctions d'instituteur dans les écoles paroissiales, avait une bien moindre autorité que les régents des grands collèges des XIVe et XVe siècles qui, membres d'une puissante corporation, se sentaient entretenus, dans leur foi en eux-mêmes et en leur éminente dignité, par la foi commune de leurs pairs. Jamais peut-être, la mégalomanie scolaire, dont je parlais tout à l'heure, n'a été portée à un si haut degré, et l'on commence ainsi à comprendre le régime disciplinaire du temps.

Il y a bien une force qui est, qui était dès lors en état de contenir cet état d'esprit : c'est l'opinion morale ambiante. C'est à elle qu'il appartient de protéger l'enfant de son autorité, de rappeler le caractère moral, qui est en lui au moins en germe, et qui doit le rendre respectable. C'est ainsi que les abus auxquels se laisse facilement aller le civilisé dans ses rapports avec les sociétés inférieures commencent à être contenus, depuis que l'opinion, mieux informée, est plus en état de surveiller et de juger ce qui se passe dans les pays lointains. Mais les écoles médiévales étaient précisément organisées de telle sorte que l'opinion publique ne pouvait guère y avoir d'écho. La corporation des maîtres était, comme toutes les corporations d'ailleurs, une sorte de société fermée, close au-dehors, repliée sur elle-même, presque une société secrète. L'État lui-même n'avait pas, en principe, à y intervenir. L'élève des collèges était ainsi complètement séparé du milieu extérieur ; les communications entre lui et ses parents étaient rares, parfois interdites. Dans ces conditions, les progrès de la conscience publique ne pouvaient guère avoir d'action sur la pratique de la discipline. Et voilà pourquoi celle-ci s'est obstinée si longtemps dans ses vieux errements. En dépit des protestations éloquentes qui se font entendre (et il y en eut en plein Moyen Age), en dépit des tentatives de réforme émanées de l'autorité civile, les anciens usages persistent comme dans les autres corporations, jusqu'au jour où l'école commence enfin à sortir de l'ombre dans laquelle elle se dérobait aux regards, et ne craint plus de s'ouvrir à la vie du dehors et à la lumière du jour.

Ainsi, c'est la constitution de l'école qui est la cause du mal. Et, si j'ai cru utile de traiter cette question, ce n'est pas seulement à cause de son intérêt historique, mais c'est aussi qu'elle me fournit l'occasion de mieux déterminer un trait particulier de

cette société qu'est l'école et de la vie spéciale qui s'y développe. Parce que cette société a naturellement une forme monarchique, elle dégénère aisément en despotisme. C'est un danger sur lequel il importe d'avoir toujours les yeux fixés, afin de nous prémunir contre lui ; et ce danger est d'autant plus grand que l'écart est plus considérable entre le maître et les élèves, c'est-à-dire que ceux-ci sont plus jeunes. Le vrai moyen de prévenir ce danger, c'est d'empêcher que l'école ne se renferme trop en elle-même, ne vive trop exclusivement de sa vie propre, n'ait qu'un caractère trop étroitement professionnel. Elle ne peut se garder d'elle-même qu'en multipliant les points de contact avec le dehors. Par elle-même, comme tout groupe constitué, elle tend vers l'autonomie ; elle n'accepte pas facilement le contrôle ; et, cependant, il lui est indispensable, non pas seulement au point de vue intellectuel, mais au point de vue moral.

Non seulement il ne faut pas frapper, mais encore il faut s'interdire toute punition susceptible de nuire à la santé de l'enfant. Pour cette raison, les privations de récréation ne doivent être employées qu'avec beaucoup de discrétion, et ne doivent jamais être complètes. La privation de jeu pendant la récréation n'a pas les mêmes inconvénients, et présente même de sérieux avantages. On doit poser en principe qu'un enfant qui vient de mal faire et qui a été l'objet d'un blâme n'a pas le cœur à jouer. Le jeu, avec la joie et l'expansion qui l'accompagnent, doit être considéré comme la manifestation extérieure d'un sentiment intérieur de satisfaction, que l'on ne peut pas éprouver quand on a manqué à son devoir. Il y a donc là une punition légitime, efficace, très apte à susciter ou à entretenir chez l'enfant le sentiment de contrition qui doit suivre la faute, et qui n'a contre elle que certaines difficultés d'application.

Mais ce n'est pas assez d'exclure les punitions qui nuisent il faut chercher de préférence celles qui peuvent servir à celui qui les subit. D'une manière générale, la discipline pénale de l'adulte tend, de plus en plus, à s'inspirer de sentiments humanitaires ; elle devient, de plus en plus, une sorte de pédagogie du coupable. La pédagogie proprement dite ne saurait donc se soustraire à ces mêmes préoccupations. C'est pourquoi les pensums inintelligents d'autrefois, qui n'avaient d'autre but que d'ennuyer l'enfant en l'occupant de force à une besogne fastidieuse, ont définitivement disparu. D'ailleurs, ils étaient dépourvus de toute efficacité morale. Or, pour qu'une peine puisse avoir quelque action éducative sur celui à qui elle est infligée, il faut qu'elle lui paraisse respectable. Mais le pensum est chose absurde, dépourvue de tout sens, et on méprise ce qui est absurde. Il faut donc que les tâches supplémentaires, auxquelles est astreint l'enfant qui a commis une faute, aient le même caractère que ses devoirs ordinaires, et qu'ils soient traités et corrigés comme tels.

Il arrive que l'on réunit ensemble tous les élèves d'une ou de plusieurs classes qui ont été ainsi punis, afin de leur faire exécuter, sous les yeux du maître, la tâche extraordinaire qui leur a été imposée. Je vois mal l'utilité de cette pratique qui, quoique réglementaire et usitée dans les établissements scolaires de presque tous les pays, n'est pourtant pas sans présenter de sérieux inconvénients, Il est toujours mauvais de rapprocher étroitement, de mettre intimement en contact des sujets de médiocre valeur morale ; ils ne peuvent que se gâter mutuellement. La promiscuité de ces clas-

ses artificielles, composées tout entières de petits délinquants, n'est pas moins dangereuse que la promiscuité des prisons. Il y règne toujours un esprit sourd de désordre et de rébellion. De plus, les enfants n'y sont généralement pas, ou, du moins, n'y sont pas tous sous la direction de leur maître habituel. L'exercice supplémentaire risque donc de n'être pas contrôlé avec le même intérêt que les devoirs ordinaires, et, par cela même, se rapproche davantage de l'ancien *pensum.*

Privation de jeux, tâches supplémentaires, voilà donc, avec les blâmes et les réprimandes, les principaux éléments de la pénalité scolaire. Mais, quelle que soit la nature des peines employées, il y a un principe qui domine toute la matière. Le système des punitions doit constituer une échelle graduée avec le plus grand soin, qui commence aussi bas que possible, et l'on ne doit passer d'un degré à l'autre qu'avec la plus grande prudence.

En effet, tout châtiment, une fois appliqué, perd, par le fait même de son application, une partie de son action. Car ce qui fait son autorité, ce qui fait qu'il est redouté, c'est non pas tant la douleur qu'il cause que la honte morale qu'implique le blâme

qu'il exprime. Or, ce sentiment de pudeur morale, qui protège contre les fautes, est des plus délicats. Il n'est fort, il n'est tout entier lui-même, il n'a toute sa puissance d'action que chez les sujets où il n'a rien perdu de sa pureté première. On a dit souvent qu'une première faute en entraîne toujours d'autres. C'est qu'en effet on est moins sensible à cette honte, une fois qu'on l'a ressentie. La punition a donc ce tort très grand de froisser un des principaux ressorts de la vie morale, et de diminuer ainsi sa propre efficacité dans l'avenir. Elle n'a toute sa vertu que quand elle est simplement à l'état de menace. C'est pourquoi le maître expérimenté hésite à punir un bon élève, même s'il le mérite. Car la punition ne pourrait que contribuer à le faire tomber en récidive.

Rien donc n'est dangereux comme d'avoir une échelle trop courte de punitions : car, comme on est exposé à l'avoir trop vite parcourue, cette force comminatoire de la peine, qui ne subsiste tout entière qu'autant qu'on ne l'a pas encore subie, risque d'être rapidement épuisée. Et, alors, on se trouve désarmé. C'est ce qui fait la faiblesse de toutes les législations draconiennes.

Comme elles vont tout de suite aux sévérités extrêmes, elles sont très tôt acculées à se répéter, et la punition a d'autant moins d'action qu'elle se répète davantage. C'est donc un principe très important que, sous la réserve de quelques exceptions assez rares, la punition ne doit pas être administrée à dose massive, mais a d'autant plus d'effet qu'elle est diluée plus savamment. Voilà pourquoi il faut s'ingénier à multiplier les degrés de l'échelle pénale. Pour cela, il conviendra de ne recourir aux punitions proprement dites qu'après avoir essayé toutes les formes du blâme et de la réprimande, et il en est d'infiniment nombreuses. Il y a le blâme individuel, presque secret, pour ainsi dire, par lequel il faut toujours commencer ; le blâme publie devant

la classe, le blâme communique aux parents, la punition avec sursis, Et, avant le blâme lui-même, que de moyens pour avertir l'enfant, lui faire sentir qu'il se met en faute, et l'arrêter ! Un coup d'œil, un geste, un silence, quand on sait s'en servir, sont des procédés très significatifs, et l'enfant sait les comprendre. Avant même d'en venir aux châtiments véritables, le maître a entre les mains mille moyens d'action, qu'il peut varier et nuancer à l'infini.

Il y a, d'ailleurs, une autre raison pour ne parcourir qu'avec une sage lenteur l'échelle des punitions. C'est qu'elles produisent d'autant moins d'effet qu'elles sont plus élevées. Et, en effet, c'est une loi générale en psychologie que les impressions causées par un excitant ne croissent pas indéfiniment, à mesure que cet excitant devient plus intense. Il arrive un moment, il y a une limite au-delà de laquelle les accroissements nouveaux ne sont plus perçus. Ainsi, passé un certain degré de souffrance, toute souffrance nouvelle cesse d'être ressentie. Passé une certaine hauteur, les sons cessent d'être perceptibles. De plus, à mesure qu'on se rapproche de cette limite, le retard de l'intensité de l'impression sur l'intensité de l'excitation va, de plus en plus, en croissant ; c'est-à-dire qu'une part toujours plus grande de la force excitatrice cesse d'affecter la conscience, est pour nous comme si elle n'était pas. Un homme d'une aisance modeste jouit du moindre enrichissement. Le même enrichissement laissera parfaitement insensible un homme dont la fortune est très considérable. Seuls, des bénéfices tout à fait exceptionnels peuvent lui causer quelque plaisir, et un plaisir qui ne vaudra pas celui que procure à un homme de condition moyenne un gain infiniment moindre. La même loi s'applique naturellement aux peines. A mesure qu'on s'élève dans la gamme des punitions, une partie toujours croissante de l'énergie qui est employée à les produire est perdue ; il faut les renforcer de plus en plus pour obtenir quelque effet, et cet effet est de moins en moins en rapport avec la gravité accrue de la peine. Par conséquent, plus les punitions sont élevées, moins elles sont économiques : de plus en plus leur utilité est disproportionnée avec les pertes de forces qu'elles impliquent. C'est pourquoi il faut, en quelque sorte, se ménager du champ, pour n'avoir pas à recourir trop aisément à des punitions aussi dispendieuses et aussi inefficaces.

Mais il ne suffit pas de bien choisir, de bien graduer les punitions. Il y a, de plus, un art de les appliquer qui leur fait rendre tous les effets utiles. La manière de punir importe tout autant que la punition même.

On a souvent dit qu'il ne faut pas punir *ab irato*. Et, en effet, il ne faut pas que l'enfant puisse croire qu'il a été frappé dans un mouvement de colère irréfléchie, d'impatience nerveuse : cela suffirait pour déconsidérer la peine à ses yeux et lui enlever toute signification morale. Il faut qu'il sente bien qu'elle a été délibérée, et qu'elle résulte d'un arrêt rendu de sang-froid. Aussi est-il bon de laisser s'écouler un temps, si court soit-il, entre l'instant où la faute est constatée et celui où la punition est infligée ; un temps de silence réservé à la réflexion. Ce moment d'arrêt n'est pas un

simple trompe-l’œil, destiné à donner à l'enfant l'illusion d'une délibération ; mais c'est un Moyen, pour le maître, de se prémunir contre les résolutions précipitées, qu'il est aussi difficile ensuite d'abroger que de maintenir. Toute la procédure judiciaire, avec ses lenteurs et ses complications, a précisément pour objet d'obliger le juge à se garder de la précipitation, et à ne rendre son arrêt qu'en connaissance de cause. Il faut que le maître prenne contre lui-même des précautions analogues. C'est toujours un petit problème, et assez compliqué, que de savoir s'il faut punir, et surtout comment il faut punir. A moins donc que le cas ne soit d'une extrême simplicité, il faut prendre quelque temps pour résoudre la question. Ce temps peut être employé à motiver l'arrêt rendu, à le faire comprendre, sans précipitation, des élèves de la classe. Car c'est à cela surtout qu'il faut penser.

Mais, d'un autre côté, s'il ne faut pas punir par colère, il ne faut pas moins se garder de punir froidement. Un excès de sang-froid, d'impassibilité n'est pas d'un meilleur effet qu'un excès d'emportement. En effet, punir, avons-nous dit, c'est blâmer, et blâmer, c'est protester, c'est repousser de soi l'acte que l'on blâme, c'est témoigner de l'éloignement qu'il inspire.

Si donc la punition est ce qu'elle doit être, elle ne va pas sans une certaine indignation, ou, si le mot paraît trop fort, sans un mécontentement plus ou moins accusé. Que toute passion s'en retire, et elle se vide de tout contenu moral. Elle se réduit alors à l'acte matériel qu'elle impose ; mais rien ne vient donner à cet acte la signification qui est sa raison d'être. Quelle efficacité peut avoir un rite, ainsi observé dans sa lettre, mais dont on ne sent plus l'esprit. Tout se passe automatiquement. Un tarif s'établit : l'enfant sait que, pour chaque faute, il doit payer ; il paye passivement, sur l'injonction reçue ; mais, une fois son compte réglé, il se considère comme quitte envers lui-même et envers les autres, puisque, dans la punition, il ne voit rien que la punition même. Ainsi entendue, la discipline peut bien dresser, mais non éduquer, puisqu'elle ne fait pas oeuvre intérieure. Et encore risque-t-elle de faire plutôt des révoltés. Car il est difficile que l'enfant accepte une peine dont il ne voit pas le sens, et qui ne dit rien à son esprit. Il faut donc que le maître ne laisse pas émousser par l'usage sa sensibilité professionnelle. Il faut qu'il s'intéresse assez à ses élèves pour ne pas regarder leurs fautes avec lassitude, avec indifférence ; il faut qu'il en souffre, qu'il s'en plaigne, et qu'il marque au-dehors ses sentiments.

Il est tellement dans la nature de la punition de n'être pas administrée à *froid,* que, s'il est utile de s'accorder, avant de la fixer, un moment de réflexion, il ne faut pas cependant que cet intervalle soit trop considérable. Car le sentiment qui est à la racine de la peine, qui en fait quelque chose de vivant, se refroidit avec le temps, et dès lors l'expression en a quelque chose d'artificiel. On a récemment institué, dans nos établissements d'enseignement secondaire, des sortes de tribunaux universitaires chargés de juger les délits scolaires qui paraissent présenter quelque gravité. Cette institution peut être utile, quand il s'agit de prononcer une peine élevée, comme l'exclusion ; mais je doute que, dans les cas ordinaires, elle rende tous les services qu'on a pu en

attendre. Une sentence solennelle, rendue longtemps après que l'acte a été accompli, en des formes officielles, par une sorte de magistrature impersonnelle, peut-elle toucher autant l'enfant que quelques paroles de son professeur ordinaire, prononcées au moment même de la faute, sous le coup de l'émotion pénible qu'elle a causée, si, du moins, l'élève aime ce professeur et tient à son estime ? S'il est vrai que la classe est une société, que les institutions scolaires ressemblent aux institutions sociales correspondantes, elles n'en doivent pour tant pas être la copie pure et simple. Car une société d'enfants ne saurait s'organiser comme une société d'adultes. Les délits scolaires ont ceci de particulier qu'ils rentrent tous dans la catégorie des flagrants délits. Les procédures compliquées ne sont donc pas de mise pour les juger. De plus, il y a un intérêt moral à ce que la répression de la faute suive d'aussi près que possible la faute elle-même, afin de neutraliser les mauvais effets de celle-ci. L'enfant vit de sensations. Il faut opposer sans retard, à la sensation causée par l'infraction, la sensation contraire.

Mais, quelle que soit la punition, et de quelque manière qu'on s'y prenne pour la prononcer, il faut qu'une fois décidée elle soit irrévocable. Il n'y a de réserve à faire que pour les cas où l'enfant rachète sa faute d'une manière éclatante par un acte spontané. Il y a là une règle pédagogique à laquelle on ne saurait se tenir trop fermement. Il importe, en effet, que l'enfant sente, dans la règle, une nécessité égale à celle des lois de la nature. Car c'est à cette condition qu'il prendra l'habitude de se représenter le devoir comme il convient, c'est-à-dire comme quelque chose qui s'impose irrésistiblement aux volontés, avec quoi on ne discute ni on ne biaise, quelque chose d'inflexible au même degré que les forces physiques, bien que d'une autre manière. Si, au contraire, il voit la règle se plier à toutes sortes de contingences, s'il la voit s'appliquer d'une manière toujours hésitante, s'il la sent molle, indécise, plastique, il la concevra et la traitera comme telle. De plus, puisqu'elle lui apparaîtra comme flexible, il ne craindra pas de la faire fléchir à l'occasion ; puisqu'elle comporte des accommodements, il l'accommodera aux circonstances. Les faiblesses, les incertitudes de la répression ne peuvent donc que contribuer à rendre les consciences elles-mêmes faibles et incertaines. Il y a une résolution qui est condition de la rectitude morale et qu'il faut pratiquer pour la communiquer à l'enfant.

Nous venons de voir successivement quel est le rôle moral de la punition, ce qu'elle doit être, et comment elle doit être appliquée pour pouvoir atteindre son but. Mais la punition n'est pas la seule sanction attachée aux règles de la morale scolaire, de même qu'aux règles de la morale de l'adulte ; il y a en outre les récompenses. Mais, bien que les récompenses soient, en effet, la contrepartie et le pendant logique des punitions, elles nous arrêteront beaucoup moins longtemps. Car elles tiennent une bien moindre place dans l'éducation morale.

En effet, il est certain qu'elles sont surtout employées à l'école comme un moyen d'exciter l'enfant à développer les qualités de l'intelligence plutôt que celles du cœur

et du caractère. Elles consacrent le succès plutôt que le mérite moral. Les bonnes notes, les places, les prix, les honneurs de la classe sont actuellement réservés aux élèves les plus intelligents, plutôt qu'à ceux dont la conscience est la plus droite ou la plus délicate. C'est un instrument de culture intellectuelle plutôt que de culture morale. Il est vrai que l'on a signalé comme une anomalie funeste la part si maigre faite à la vertu dans les récompenses scolaires. « Quel est, dit M. Vessiot, le caractère du système d'éducation actuellement en vigueur ? La part des punitions y est bien plus grande que celle des récompenses ; tandis que la première embrasse toutes les fautes que l'enfant peut commettre, la seconde est loin de s'étendre à tout ce qu'il peut faire de louable et de bien. De plus, tout semble calculé pour exciter l'émulation intellectuelle ; presque rien n'y est prévu pour créer l'émulation morale » [2]. Mais, tout d'abord, il y a lieu de remarquer que cette même disproportion entre les peines et les récompenses se retrouve dans la vie réelle. Les récompenses sociales sont beaucoup plus attachées au mérite intellectuel, artistique, industriel qu'à la vertu proprement dite. Les actes contraires aux devoirs fondamentaux sont punis ; mais, à ceux qui dépassent le minimum exigible, il n'est attaché que très exceptionnellement des récompenses définies. Quel contraste entre ces codes aux prescriptions multiples, aux sanctions étroitement déterminées, et les quelques prix, titres, insignes honorifiques qui, de loin en loin, viennent récompenser quelque acte de dévouement! Même, il semble que le nombre de ces récompenses collectives aille plutôt en diminuant, et qu'elles perdent plutôt de leur prestige. Le plus généralement, la rémunération consiste exclusivement dans l'approbation publique, dans l'éloge, dans l'estime et la confiance témoignées à celui qui s'est particulièrement bien conduit. Les sanctions attachées à la pratique positive du devoir n'égalent donc ni en nombre, ni en importance, ni en degré d'organisation, les sanctions répressives attachées à la violation de la règle. Or, puisque l'école a pour objet de préparer à la vie, elle manquerait à sa tâche, si elle faisait contracter à l'enfant des habitudes que les conditions de la vie viendraient contredire un jour. Si l'enfant est accoutumé par la pratique de la vie scolaire à compter sur une récompense attribuée pour tout ce qu'il a fait de bien, quel mécompte, quelle désillusion il éprouvera, une fois qu'il devra constater que la société, elle, ne rétribue pas les actes vertueux avec cette exactitude et cette précision! Il lui faudrait refaire en partie sa constitution morale, et apprendre un désintéressement que l'école ne lui aurait pas appris.

Dira-t-on que cette moindre part faite aux récompenses dans la vie de l'adulte est elle-même anormale ? Mais il n'est pas de société où le même fait ne se retrouve. Or, il est bien difficile de considérer comme anormale une pratique aussi universelle. Et c'est qu'en effet elle n'est pas sans raison d'être. Car, s'il importe que les actes tout à fait indispensables au fonctionnement de la vie morale soient rigoureusement exigés, si, par suite, tout manquement aux règles qui les exigent doit avoir une sanction précise, inversement, tout ce qui dépasse ce minimum strictement nécessaire de moralité répugne à toute réglementation : car c'est le domaine de la liberté, des tentatives personnelles, des libres initiatives qui ne peuvent même pas être prévues, à plus forte

[2] De l'éducation à l'école, 1885, p. 144.

raison réglées. Voilà pourquoi il ne saurait y avoir un code des récompenses parallèle au code pénal. Il y a plus - ces actes n'ont toute leur valeur qu'autant qu'ils sont accomplis sans que l'agent ait eu en vue une récompense attitrée. C'est cette incertitude, cette indétermination de la sanction, son peu d'importance matérielle qui fait tout leur prix. S'ils étaient tarifiés par avance, ils prendraient aussitôt un air mercantile qui les ravalerait au-dessous d'eux-mêmes. Il est donc normal que les fautes aient des sanctions plus précises, plus sûres, plus régulières que les actions vraiment méritoires ; et, sur ce point, il faut que la discipline de l'école ressemble à celle de la vie.

Ce n'est pas à dire pourtant qu'il n'y ait rien à garder des critiques que nous avons rapportées. Sans doute, il ne saurait être question de faire concourir les élèves en honnêteté, en véracité, etc. L'idée du prix de vertu nous fera toujours sourire, non par pur misonéisme, mais parce que les deux notions ainsi accouplées jurent d'être ensemble. Il nous répugne de voir le mérite moral récompensé de la même manière que le talent. Il y a là une contradiction qui ne nous choque pas sans raison. La vraie récompense de la vertu se trouve dans l'état de contentement intérieur, dans le sentiment de l'estime et de la sympathie qu'elle nous acquiert, et dans le réconfort qui en résulte. Mais il y a lieu de croire que, dans notre vie scolaire, l'estime s'attache trop exclusivement aux mérites intellectuels, et qu'une part plus grande devrait être faite à la valeur morale. Pour cela, il n'est pas nécessaire d'ajouter de nouvelles compositions à nos compositions, de nouveaux prix à nos palmarès. Il suffirait que le maître attachât plus d'importance à ces qualités qui, évidemment, dans la pratique courante, sont trop souvent traitées comme une chose secondaire. L'affection, l'amitié qu'il témoignerait à l'élève laborieux, qui fait effort sans réussir comme ses camarades mieux doués, serait par elle-même la meilleure des récompenses, et rétablirait un équilibre qui, aujourd'hui, est injustement troublé et faussé.

II – L’attachement aux groupes sociaux

Quatorzième leçon

L'altruisme de l’enfant

Retour à la table des matières

Nous en venons maintenant à la recherche des moyens qui peuvent permettre de constituer chez l'enfant le second élément de la moralité. Ce second élément consiste, avons-nous dit, dans l'attachement à un groupe social d'une manière générale, mais plus spécialement dans l'attachement à la patrie, pourvu que la patrie soit conçue, non comme une personnalité étroitement égoïste et agressive, mais comme un des organes par lesquels se réalise l'idée d'humanité.

La source de toute cette partie de la vie morale est évidemment dans la faculté que nous avons de sympathiser avec autre chose que nous-mêmes, c'est-à-dire dans l'ensemble des tendances que l'on appelle altruistes et désintéressées. Par conséquent,

la première question que nous ayons à nous poser est celle de savoir s'il existe de ces tendances chez l'enfant, et, s'il en existe, sous quelle forme. Car les méthodes à employer seront nécessairement toutes différentes, suivant que nous serons assurés, ou non, de trouver dans la constitution congénitale de l'enfant un point d'appui où puisse s'appliquer cette action, un levier dont nous puissions nous servir, et, même, suivant la nature de ce levier. Selon que l'enfant doit être considéré comme un pur égoïste, ou bien, au contraire, comme accessible déjà à un altruisme naissant, qu'il suffit de développer, les voies à suivre, pour le mener au but où nous devons tendre, changeront du tout au tout. C'est ainsi qu'avant de chercher comment il faut s'y prendre pour cultiver chez l'enfant le premier élément de la moralité, à savoir l'esprit de discipline, nous avons commencé par nous demander quels sont les états mentaux, naturels à l'enfant, dont nous pouvons nous aider pour arriver au résultat désiré. La question que nous avions à traiter alors est tout à fait symétrique de celle que nous avons à examiner aujourd'hui.

Mais, pour la résoudre, il nous faut tout d'abord savoir ce qu'il convient d'entendre par tendances altruistes ou désintéressées, et, par conséquent, par tendances égoïstes ; car, précisément parce qu'elles s'opposent les unes aux autres, elles peuvent être difficilement définies les unes sans les autres. Les deux notions sont connexes. Et, d'autre part, suivant la définition à laquelle on s'arrête, on est porté à résoudre très différemment la question de l'égoïsme et de l'altruisme enfantins.

D'ordinaire, on appelle tendances égoïstes celles qui ont pour objet le plaisir de l'agent, et tendances altruistes celles qui ont pour objet le plaisir d'un être différent de celui qui agit. De ce point de vue, l'antithèse est aussi complète que possible : car mon plaisir et le plaisir d'un être qui m'est étranger s'opposent radicalement, sans qu'il puisse y avoir entre eux, semble-t-il, de moyen terme. L'écart est même tellement considérable qu'il paraît impossible d'assigner à ces deux sortes de sentiment une seule et même origine. C'est pourquoi on tend à fonder les premiers, c'est-à-dire l'égoïsme, dans la constitution naturelle de l'homme, tandis qu'on fait des seconds un produit relativement tardif de la culture et de l'éducation. Instinctivement, dit-on, l'homme, comme l'animal, ne connaît et ne recherche que son plaisir : il est tout entier égoïste. Il est devenu banal de prêter au primitif je ne sais quel égoïsme féroce qui ne se serait adouci que très lentement sous l'influence de la civilisation. Or, l'enfant qui entre dans la vie est sensiblement dans les mêmes conditions que l'homme à l'entrée de l'histoire. Lui aussi serait donc un pur égoïste, et l'éducation aurait à constituer de toutes pièces les dispositions altruistes qui lui manquent originairement.

A vrai dire, on pourrait se demander comment est possible une transformation qui implique finalement une véritable création *ex nihilo.* Car enfin, ni l'évolution historique ne peut tirer de l'homme, ni l'éducation ne peut tirer de l'enfant autre chose que ce qui s'y trouve au moins en germe, et l'on ne voit pas trop par quels moyens un être qui n'est qu'égoïste pourrait devenir capable de désintéressement. Mais il n'est pas nécessaire d'examiner ici les théories imaginées par les moralistes et les psychologues pour rendre ce miracle intelligible. Il vaut mieux s'en prendre tout de suite à la

conception même qui a rendu l'hypothèse nécessaire, c'est-à-dire à cette définition de l'égoïsme et de l'altruisme qui en fait deux états d'esprit antagonistes, incommunicables l'un à l'autre. Nous allons voir, en effet, que, si évidente qu'elle puisse être au regard du sens commun, elle soulève de nombreuses objections.

Et, d'abord, il n'est pas exact de dire que toutes les tendances désintéressées ont pour objet le plaisir de quelque être sensible autre que l'agent. Il en existe, en effet, qui concernent des êtres non sensibles, des êtres purement idéaux. Le savant qui aime la science, l'aime en elle-même et pour elle-même, et non pas seulement en raison de la bienfaisante influence que ses travaux peuvent avoir sur le sort des autres hommes. Sans doute, il arrive que le sentiment anticipé des services que peut rendre à l'humanité telle ou telle découverte serve de stimulant secondaire à la recherche, l'oriente dans telle direction plutôt que dans telle autre ; mais il entre bien d'autres éléments dans l'amour de la science. Le désir de connaître et de comprendre, la curiosité pure, voilà le mobile vraiment initial. Le désir d'apporter un grand soulagement aux misères humaines a pu déterminer Pasteur et ses élèves à appliquer le principe de la vaccination à des maladies graves, comme la rage et la diphtérie. Mais l'idée mère de la doctrine et de ses applications est toute théorique : c'est une vue sur la nature de la vie et, peut-être même, une curiosité initiale, toute spéculative, pour ce qui concerne les infiniment petits. Il arrive d'ailleurs, très souvent, que toute préoccupation utilitaire est absente de la recherche scientifique. L'historien, l'érudit, le philosophe ne peuvent même pas se représenter sous une forme définie les services que rendront leurs travaux ; tout au plus mettront-ils leurs semblables en état de se mieux connaître. On peut même poser comme une règle de méthode que, en principe, le savant doit s'appliquer à connaître les choses pour les connaître, et sans se préoccuper des conséquences pratiques qui pourront être dégagées de ses découvertes. Ce que nous disons de l'amour de la science pourrait se répéter de l'amour de l'art. Mais il y a plus, et, même parmi les tendances qui concernent des êtres sensibles, il en est qui sont manifestement désintéressées et qui, pourtant, ont pour objet de causer à autrui, non du plaisir, mais de la douleur. Il y a des haines si peu égoïstes que celui qui hait sacrifie souvent sa vie au sentiment qui l'anime ; et cependant, ce sentiment a pour fin de nuire. Telles sont les haines domestiques, si fréquentes partout où la vendetta familiale est restée en usage ; telles encore la haine du crime et celle du criminel. Sans doute, on peut discuter pour savoir si ce sont là des formes très recommandables des tendances désintéressées; mais elles existent, et leur désintéressement est indiscutable.

De même que les tendances altruistes n'ont pas nécessairement pour objet le plaisir des autres, les tendances égoïstes n'ont pas nécessairement pour objet notre plaisir, Ainsi le dipsomane, le cleptomane, qui cèdent à un besoin de boire ou de voler, savent bien que, de leur acte, il ne résultera pour eux qu'ennuis et que souffrances ; et, pourtant, ils ne peuvent résister à l'inclination qui les entraîne. Ce n'est donc pas la perspective du plaisir attendu qui détermine leur conduite ; mais c'est le breuvage ou l'objet convoité qui les attire par lui-même, comme l'aimant attire le fer, avec une nécessité vraiment physique et en dépit des conséquences désagréables auxquelles ils

s'exposent. On dira que ce sont là des états morbides ; mais on sait que la maladie ne fait que présenter sous une forme amplifiée les caractères de l'état de santé. Et, en effet, il n'est pas difficile de trouver chez le normal des faits du même genre. L'avare est un égoïste. Mais le véritable avare aime et recherche l'or pour lui-même, et non pour le plaisir que l'or procure. La preuve, c'est que, pour conserver son or, il se privera de toutes les satisfactions ; il se laissera même mourir à côté de son trésor plutôt que d'y toucher. Dira-t-on qu'il éprouve du plaisir dans le sentiment qu'il a de sa richesse, bien qu'il ne fasse aucun usage de celle-ci ? Sans doute, il n'est pas de tendance qui, quand elle est satisfaite, ne soit accompagnée de plaisir. Mais, à cet égard, les tendances altruistes ne se distinguent pas des tendances égoïstes. La mère se sacrifie avec joie à son enfant. Pourtant, il est bien clair que ce qu'elle recherche dans ce sacrifice, c'est la santé de son enfant, et non la joie du sacrifice. Cette joie vient par surcroît, elle facilite le sacrifice, elle le rend doux ; elle n'en n'est pas la cause déterminante ni l'objet. Il n'en est pas autrement de l'avare qui se sacrifie pour son or. C'est donc à son or qu'il est attaché, comme la mère est attachée à son enfant. Si sa passion n'avait d'autre objet que le plaisir qu'elle lui cause, elle serait inintelligible. On en peut dire autant de l'amour du pouvoir. Le pouvoir est souvent pour ceux qui le possèdent l'occasion de bien des tristesses et de bien des amertumes. Et, cependant, si rude qu'en soit l'exercice, une fois qu'on en a pris l'habitude, on l'aime, on y tend, on ne peut plus s'en passer. On retrouve ce même caractère dans les tendances les plus élémentaires. Dans la faim, c'est vers la nourriture que nous tendons, non vers le plaisir qui accompagne l'ingestion.

C'est l'aliment qui est l'objet de la tendance ; le plaisir peut s'y ajouter, mais ce n'est que le condiment de l'acte, ce n'en est pas le but. D'une manière plus générale, le type de la tendance égoïste, c'est ce qu'on appelle assez improprement l'instinct de conservation, c'est-à-dire la tendance de tout être vivant à persévérer dans l'existence. Or, cette tendance fait sentir son action sans que nous songions aux plaisirs que peut nous valoir la vie, et alors même qu'elle ne nous réserve que des douleurs, et que nous le savons. C'est ainsi que l'homme qui se jette à l'eau par désespoir fait tous ses efforts pour se sauver. Pourtant le fait de son immersion n'a pas changé sa condition ni la manière dont il l'appréciait. Mais c'est qu'il tenait à la vie, plus qu'il ne le savait lui-même, si misérable que fût sa vie. C'est donc que nous aimons la vie, en elle-même, pour elle-même, et alors même qu'elle n'est pour nous qu'une source de souffrances. Sans doute, je n'entends pas soutenir que, jamais, la douleur ne puisse triompher de cette tendance ; mais, quand elle est forte, quand l'amour de la vie est enraciné, il faut une singulière accumulation d'expériences douloureuses pour en venir à bout. On se rappelle le vers de La Fontaine :

Pourvu qu'en somme je vive, c'est assez.

Ce n'est que l'illustration de ce fait d'expérience. Enfin, il y a même des tendances égoïstes qui Ont pour objet non le plaisir du sujet, mais sa souffrance. Un homme célèbre de la Renaissance, Jérôme Cardan, dit dans son autobiographie « qu'il ne pouvait se passer de souffrir ; et, quand cela lui arrivait, il sentait s'élever en lui une

telle impétuosité que toute autre douleur lui semblait un soulagement ». Aussi avait-il l'habitude, dans cet état, de mettre son corps à la torture jusqu'à en verser des larmes. Un très grand nombre de faits du même genre ont été observés chez les neurasthéniques. Mais on en peut signaler également chez les sujets normaux. Le goût de la mélancolie n'a rien de morbide : or, qu'est-ce autre chose qu'un certain amour de la tristesse?

Ainsi, ce n'est pas par la nature différente des plaisirs, que nous procurent les tendances, qu'il est possible de distinguer ces dernières ; car les tendances égoïstes, tout comme les autres, ont bien d'autres objets que le plaisir qui en peut résulter, soit pour nous, soit pour autrui. Normalement, ce que nous aimons, ce que nous recherchons, ce sont les choses mêmes vers lesquelles nous tendons ; c'est la vie, c'est la santé, c'est la fortune, c'est la personne d'autrui, c'est la douleur elle-même. Sans doute, quand une tendance est satisfaite, nous en éprouvons de la satisfaction. Mais cette satisfaction est un simple accompagnement de la tendance ; c'est le signe qu'elle fonctionne avec aisance, qu'elle se développe sans résistance, qu'elle atteint son objet ; mais ce n'en est pas l'objet ni la raison d'être. Aussi ce plaisir accompagne-t-il le fonctionnement de toutes les tendances, quelles qu'elles soient, des tendances altruistes comme des autres. Il n'y a donc rien là qui permette de les différencier les unes des autres. Il y a, il est vrai, une inclination qui a pour objet le plaisir; c'est ce qu'on appelle l'amour du plaisir, ou mieux encore, des plaisirs, le besoin d'éprouver des états agréables renouvelés et répétés ; de même qu'il y a une inclination qui a pour objet la douleur. Mais ce n'est là qu'un penchant particulier, spécial, très inégalement développé suivant les individus. Ce n'est pas le prototype de tous les penchants. Même il en est peu, sauf l'amour de la douleur, qui deviennent aussi facilement morbides. Il y a dans l'amour du plaisir un péril moral que tous les moralistes ont signalé. Nous sentons bien qu'il y a quelque chose de morbide à ériger le plaisir en fin en soi, à le rechercher pour lui-même, alors qu'il ne doit être qu'une suite, une conséquence, un état concomitant. Ce dont nous avons besoin pour vivre, c'est des choses mêmes dont notre existence est solidaire, non des impressions agréables que leur poursuite peut nous procurer. Le plaisir n'est pas la seule chose qui ait du prix et mérite d'être recherchée.

Il faut donc renoncer à définir et à distinguer les tendances par rapport aux plaisirs qui en résultent ; mais il nous faut considérer en eux-mêmes les objets de toute sorte auxquels les tendances nous rattachent, et chercher à les classer, abstraction faite des impressions dont ils sont l'occasion. Or, tous ces objets se répartissent d'eux-mêmes en deux grandes catégories, dont la distinction va nous fournir la définition cherchée. Tantôt l'objet de notre tendance est un élément de notre individualité : c'est notre corps, notre santé, notre fortune, notre condition sociale, notre réputation, et tout ce qui, indirectement, peut nous servir à atteindre ces fins personnelles. De là, l'amour de la vie, de la richesse, des honneurs, etc. Toutes ces tendances ne nous attachent qu'à des aspects différents de nous-mêmes, et, par conséquent, peuvent être justement appelées égoïstes. Mais il y a d'autres tendances dont les objets sont en dehors de notre individualité ; ils ne sont pas nôtres par nature. C'est, d'abord, tout près de nous

encore, sur les limites de notre personne, les lieux où s'est écoulée notre vie, les choses de toute sorte qui nous sont familières ; c'est, au-delà, la personne de nos semblables et tout ce qui s'y rapporte ; enfin, plus loin encore, il y a les groupes sociaux dont nous sommes membres, famille, corporation, patrie, humanité, et tout ce qui sert à l'entretien de la vie collective, science, art, profession, moralité, etc. Tous ces objets ont ce caractère commun qu'ils ont une existence propre, distincte de la nôtre, par quelque lien qu'ils se rattachent à nous. En les aimant, en les recherchant, nous recherchons et nous aimons autre chose que nous-mêmes. Nous ne pouvons nous y attacher qu'en sortant de nous, qu'en nous aliénant, qu'en nous désintéressant partiellement de ce qui nous constitue. C'est donc à ces inclinations qu'il convient de réserver l'expression d'altruistes. Ainsi, ce qui différencie l'altruisme de l'égoïsme, ce n'est pas la nature du plaisir qui accompagne ces deux formes de notre activité sensible ; c'est la direction différente que suit cette activité dans les deux cas. Égoïste, elle ne sort pas du sujet d'où elle émane, elle est centripète ; altruiste, elle se répand hors du sujet ; c'est en dehors de lui que se trouvent les centres autour desquels elle gravite ; elle est centrifuge.

Cette distinction une fois admise, la distance infranchissable qui paraissait d'abord séparer les tendances égoïstes et les tendances altruistes disparaît. Tout à l'heure, il semblait y avoir entre elles une telle hétérogénéité, qu'il ne paraissait pas possible de les rattacher à une seule et même origine. En effet, mon plaisir est tout entier en moi ; le plaisir d'autrui est tout entier en autrui : par conséquent, entre deux formes d'activité dont les objectifs sont aussi distants, il ne pouvait y avoir rien de commun; et on était même en droit de se demander comment elles pouvaient se rencontrer dans un seul et même être. Mais il n'en est plus ainsi, si la différence qui sépare ces deux sortes de penchants se réduit à celle qu'il y a entre la notion d'un objet extérieur à l'individu et la notion d'un objet qui lui est immanent. Car cette différence n'a rien d'absolu. En effet, il y a altruisme, avons-nous dit, quand nous sommes attachés à une chose qui est en dehors de nous. Mais nous ne pouvons nous attacher à une chose extérieure, quelle que soit sa nature, sans nous représenter cette chose, sans en avoir une idée, un sentiment aussi confus que l'on voudra. Et, par cela seul que nous nous la représentons, elle nous devient à certains égards intérieure. Elle existe en nous sous la forme de cette représentation qui l'exprime, qui la reflète, qui en est étroitement solidaire. Ainsi, au même titre que cette représentation sans laquelle elle ne serait rien pour nous, elle devient un élément de nous-mêmes, un état de notre conscience. Par conséquent, en ce sens, c'est encore à nous-mêmes que nous sommes attachés. Si nous souffrons de la mort d'un proche, c'est que la représentation qui exprimait en nous la figure physique et morale de notre parent, ainsi que les représentations de toutes sortes qui en dépendent, se trouvent atteintes dans leur fonctionnement. Nous ne pouvons plus renouveler la douce sensation que nous causait sa présence ; effusions, épanchements des conversations familières, sentiments de réconfort que nous en retirions, rien de tout cela ne peut plus avoir lieu. Il se produit donc un vide dans notre conscience, et c'est la sensation de ce vide qui nous est douloureuse. Nous sommes atteints dans notre vitalité par tout ce qui atteint la vitalité des êtres auxquels nous tenons ; et, en tenant à eux, c'est à une part de nous-mêmes que nous tenons. Il y

a donc de l'égoïsme au sein même de l'altruisme. Et, inversement, il y a de l'altruisme dans l'égoïsme. En effet, notre individualité n'est pas une forme vide ; mais elle est faite d'éléments qui nous viennent du dehors. Retirons de nous-mêmes tout ce qui a cette origine : que nous reste-t-il ? Nous aimons l'or, le pouvoir, les honneurs ; mais l'or, le pouvoir, les honneurs sont des choses qui nous sont extérieures ; et, pour aller les conquérir, il nous faut sortir de nous, il faut faire des efforts, nous dépenser, laisser une partie de nous-mêmes en dehors de nous, développer de l'activité centrifuge. Nous sentons bien que, dans l'activité déployée pour atteindre ces diverses fins, qui pourtant sont intérieures, il y a autre chose que du pur égoïsme ; il y a un certain don de soi, une certaine aptitude à se donner, à se répandre, à ne pas se renfermer étroitement sur soi. On pourrait citer bien d'autres exemples. Nous tenons à nos habitudes, qui sont des éléments de notre individualité, et cette tendance n'est qu'un aspect de l'amour de soi. Mais, par suite, nous tenons au milieu dans lequel ces habitudes se sont constituées et qu'elles reflètent, aux choses qui peuplent ce milieu et dont elles sont solidaires ; et voilà encore une forme de l'amour de soi qui nous oblige à sortir de nous-mêmes. Nous disions naguère qu'il est bien difficile de vivre en pur égoïste. On peut même dire que c'est impossible, et nous en voyons maintenant la raison. C'est que notre personnalité n'est pas une entité métaphysique, une sorte d'absolu qui commence exactement à un point déterminé pour finir à un autre, et qui, comme la monade de Leibniz, n'a ni fenêtres, ni portes ouvertes sur l'Univers. Au contraire, le monde extérieur fait écho en nous, se prolonge en nous, de même que nous nous répandons en lui. Les choses, les êtres du dehors pénètrent dans notre conscience, se mêlent à notre existence intérieure, et, de notre côté, nous mêlons notre existence à la leur. Nos idées, nos sentiments passent de notre cerveau dans le cerveau d'autrui, et inversement. Il y a en nous-mêmes autre chose que nous, et nous ne sommes pas tout entiers en nous ; mais il y a quelque chose de nous dans les objets qui se sont associés ou que nous avons associés à notre vie. Notre individualité est donc toute relative. Il y a certains éléments de nous-mêmes qui sont plus centraux, pour ainsi dire, plus éminemment constitutifs de notre moi dans ce qu'il a de plus strictement individuel, qui portent plus spécialement notre marque, qui font plus particulièrement que nous sommes nous-mêmes et non un autre : c'est la forme de notre corps, notre condition sociale, notre caractère, etc. Il en est d'autres qui sont plus excentriques, en quelque sorte, qui sont moins proches du noyau central de notre personnalité, qui, tout en faisant partie de nous à quelques égards, se rapportent pourtant plus particulièrement à des êtres distincts de nous, qui, pour cette raison, nous sont communs avec d'autres hommes : ce sont, par exemple, les représentations qui expriment en nous nos amis, nos parents, la famille, la patrie, etc. En tant que nous sommes attachés aux premiers de ces éléments, c'est plutôt à nous-mêmes que nous sommes attachés, puisqu'ils ont un caractère plus personnel ; en tant que nous tenons aux seconds, c'est plutôt à autre chose que nous-mêmes, puisqu'ils ont un caractère plus impersonnel que les premiers. De là, les deux sortes de tendances. Mais il n'y a entre les unes et les autres qu'une différence de degré.

Au fond, égoïsme et altruisme sont deux manifestations contemporaines et étroitement enlacées de toute vie consciente. Dès qu'il y a conscience, en effet, il y a un

sujet qui se pense comme distinct de tout ce qui n'est pas lui, un sujet qui dit « je ». En tant qu'il se pense ainsi, et qu'il concentre son activité sur lui-même ainsi représenté, il agit en égoïste. Mais, d'un autre côté, une conscience ne peut pas ne pas se représenter plus ou moins confusément les êtres qui l'entourent, sans quoi elle penserait à vide. En tant qu'elle se représente des êtres extérieurs comme extérieurs, et qu'elle les prend pour objets de son activité, il y a altruisme. Mais l'une de ces formes de l'activité ne peut pas exister sans l'autre. Jamais le sentiment de nous-mêmes, le *Selbstgefühl* des Allemands, ne s'évanouit complètement dans le sentiment que nous avons de l'objet extérieur à notre pensée ; et, d'autre part, jamais le sentiment de soi ne se suffit; mais il implique toujours le sentiment d'un objet qu'il se représente et auquel il s'oppose. Par conséquent, égoïsme et altruisme sont deux abstraits qui n'existent pas à l'état de pureté : l'un implique toujours l'autre, au moins à quelque degré, bien qu'ils ne soient jamais, dans un même sentiment réel, développés au même degré. Nous pouvons donc être assurés par avance que l'enfant n'est pas le pur égoïste qu'on nous a souvent décrit. Par cela seul qu'il est un être conscient, si rudimentaire que soit sa conscience, il est capable de quelque altruisme, et cela dès le début de la vie.

Et, en effet, nous savons avec quelle facilité et quelle force l'enfant s'attache aux objets de toute sorte qui remplissent son milieu familier. Nous en avons déjà rapporté quelques exemples. Il aime mieux ne pas boire que de boire dans une timbale autre que sa timbale ordinaire; il aime mieux ne pas dormir que de dormir dans une autre chambre que sa chambre accoutumée. C'est donc qu'il tient à ces différentes choses au point que, s'il en est séparé, il souffre. Assurément, un tel attachement est d'ordre inférieur; il n'en implique pas moins une aptitude de l'enfant à se solidariser avec autre chose que lui-même. Entre ce sentiment et l'amour du clocher, du milieu natal, de la maison paternelle, dont nul ne conteste la moralité et le caractère altruiste, il n'y a qu'une différence de degrés. Ce n'est pas seulement aux choses, mais aussi aux personnes que l'enfant s'attache ainsi. On sait que les changements de nourrice constituent parfois des crises douloureuses et inquiétantes. L'enfant refuse de prendre le sein d'une étrangère, ne se laisse pas, sans résistance, soigner par elle. C'est donc qu'il tenait à la personne qui l'a quitté, bien qu'il n'ait encore pu s'en faire qu'une représentation bien confuse. Les parents, eux aussi, sont, et très tôt, l'objet de sentiments analogues. « Une petite fille de treize mois, dit Sully, avait été séparée de sa mère pendant six semaines; au retour de sa mère, elle resta muette de joie, et ne pouvait pas supporter pendant quelque temps de quitter une seule minute la compagne qui lui avait été rendue. La petite M., à l'âge de dix-sept mois, reçut son père, après cinq jours d'absence, avec les marques d'une tendresse toute particulière, courant à sa rencontre, lui caressant doucement la figure, et lui apportant tous les joujoux qui se trouvaient dans la chambre » (Études *sur l'enfance*, trad. franç., 1898, p. 334). Dans tous ces cas, on voit clairement l'enfant éprouver le besoin de joindre son existence à celle d'un autre, et souffrir quand ce lien est rompu.

Sous cette forme, l'altruisme de l'enfant tient à un caractère de la nature infantile que nous avons déjà eu l'occasion de signaler; c'est le traditionalisme de l'enfant, son

attachement aux habitudes qu'il s'est formées. Une fois qu'il s'est fait à une certaine manière de sentir et d'agir, il s'en défait malaisément, il y tient, et par suite tient aussi aux choses qui en sont la condition. Parce qu'il recherche obstinément les mêmes impressions, il recherche de même les objets qui éveillent en lui ces impressions. Mais ce n'est pas la seule source de sentiments altruistes que l'on peut observer chez lui. Il en est une autre : c'est l'extrême facilité, l'empressement avec lequel il reproduit tout ce qui se passe sous ses yeux. Il imite les jeux de physionomie qu'il perçoit sur les figures des personnes qui l'entourent. Il pleure quand elles pleurent, il rit quand elles rient. Il répète les mêmes paroles, les mêmes gestes, et, quand gestes et paroles sont devenus pour lui les symboles d'idées et de sentiments déterminés, il reproduit les idées et les sentiments qu'il croit lire sur les visages ou comprendre à travers les mots employés. Ainsi, tout ce qui se passe, dans la partie du monde extérieur qu'il peut embrasser du regard, fait écho dans sa conscience. Et en voici les raisons. C'est que la vie intérieure de l'enfant est très pauvre, ne comprend qu'un petit nombre d'éléments assez fugaces, et que, par suite, elle n'est pas en état de résister à l'intrusion d'éléments étrangers. Une personnalité plus fortement constituée, une personnalité d'adulte, et surtout d'adulte ayant reçu une certaine culture, se laisse moins facilement envahir. Les influences étrangères ne nous marquent que si elles sont en harmonie avec nos dispositions intérieures, que si elles vont dans le sens où nous penchons naturellement. Un état émotif qui se manifeste devant nous ne se communiquera pas à nous par cela seul que nous en sommes témoins ; mais il faudra de plus qu'il soit d'accord avec notre humeur, nos sentiments personnels ; sinon, il ne nous touchera pas ou ne nous touchera que superficiellement. Une idée ne deviendra pas notre idée par cela seul qu'elle sera exprimée en notre présence ; si elle ne s'harmonise pas avec notre mentalité, nous la repousserons ; ou, tout au moins, pour qu'elle finisse par s'imposer à nous, il faudra une pression morale très forte, une argumentation très démonstrative, une chaleur entraînante et communicative. Mais l'enfant, lui, est beaucoup plus ouvert à ces actions adventices, parce qu'il n'a pas encore de constitution mentale solide et déterminée. Il n'y a pas chez lui beaucoup de fortes habitudes qu'une impression momentanée ne puisse entamer. Sans doute, et nous le voyions de nouveau tout à l'heure, il y en a bien quelques-unes, et qui sont puissantes, mais elles sont en petit nombre. Sa conscience est surtout faite d'états fluides, inconsistants, qui se poussent perpétuellement les uns les autres, qui passent trop vite pour pouvoir se consolider, et qui ne peuvent tenir tête aux suggestions un peu fortes qui viennent du dehors. Voilà l'origine de ce qu'on appelle, si improprement, l'instinct d'imitation. Car il n'y a rien là qui soit instinctif, au sens précis du mot ; il n'y a pas un besoin d'imiter inscrit en quelque sorte dans l'intimité des tissus. L'enfant imite, parce que sa conscience naissante n'a pas encore d'affinités électives bien marquées ; et, par suite, elle s'assimile sans résistance et sans peine toutes les impressions un peu fortes qui lui viennent du dehors. Or, cette aptitude à reproduire et, par suite, à partager les sentiments d'autrui, qu'est-ce autre chose qu'une aptitude à sympathiser avec lui, première forme d'une tendance éminemment altruiste et sociale ? Par là, en effet, un lien de communication constante est établi entre la conscience de l'enfant et les consciences étrangères. Ce qui se produit dans ces dernières retentit dans la sienne. Il vit de leur vie, il jouit de leur plaisir, il souffre de leurs souffrances. Ainsi, il est naturellement

induit à agir de manière à atténuer les douleurs d'autrui ou à les prévenir. « Un bébé d'un an et deux mois se traînait sur le plancher. Sa sœur aînée, Catherine, âgée de six ans, qui travaillait à un ouvrage en laine sans trop de succès, se mit à pleurer. Bébé la regarda et commença à grogner en frottant constamment ses doigts sur ses propres joues du haut en bas. La tante appela l'attention de Catherine sur le bébé, ce qui provoqua une nouvelle crise de larmes ; là-dessus, le bébé réussit à avancer par petits bonds à travers la chambre près de Catherine, en répétant à plusieurs reprises ses grognements et sa mimique expressive. Catherine, vaincue par tant de sollicitude, prit le bébé dans ses bras, et sourit ; aussitôt, celui-ci de frapper des mains et de se mettre à jaser, suivant du doigt les traces des larmes sur les joues de sa sœur » (Sully, *ibid.*, p. 336). Et, de même qu'il cherche à consoler du chagrin qu'il voit et partage, il s'efforce de faire plaisir. Mais, très vraisemblablement, les actes positifs, qu'il accomplit ainsi pour se rendre utile, ne doivent apparaître qu'à une époque un peu plus avancée, car ils supposent une mentalité déjà plus développée. La douleur que l'on s'efforce d'adoucir est actuelle ; c'est un fait donné dans une sensation présente, qui, d'elle-même, suscite les mouvements destinés à la combattre ou à l'atténuer. Mais le plaisir à causer est un phénomène à venir, qu'il faut anticiper, se représenter d'avance ; il faut donc que le développement mental de l'enfant lui permette de prévoir les conséquences futures de ses actes. Et, cependant, l'observation montre que, dès la troisième année et même avant, l'enfant est capable de cette sympathie prévoyante. « Un petit garçon de deux ans et un mois entendit sa bonne dire : Si seulement Anne voulait bien se souvenir de remplir la bouilloire de la chambre à jouer 1 L'attention de l'enfant avait été éveillée ; il alla trouver Anne, qui nettoyait une cheminée dans une chambre assez éloignée. Il se mit à la tirer par son tablier.... la mena dans la chambre à jouer, montra du doigt la bouilloire en disant : Va là, va là. La jeune fille comprit et fit ce qu'il lui demandait » (ibid., *p.* 338).

En résumé, l'altruisme, l'attachement à autre chose que soi-même n'est pas, comme on l'a dit quelquefois, une sorte de faculté mystérieuse, extraordinaire, presque inexplicable, par laquelle l'homme fait violence à sa nature initiale et la contredit. Renan, dans un discours sur les prix de vertu, croyait pouvoir parler du dévouement, de l'esprit de sacrifice et de solidarité comme d'une belle absurdité et d'un louable illogisme. En réalité, rien n'est moins mystérieux ni plus naturel. Et, pour dissiper ce prétendu mystère, il n'est pas nécessaire de réduire, comme La Rochefoucauld et les utilitaires, l'altruisme à n'être qu'une forme dégénérée de l'égoïsme, ce qui revient à lui enlever tous ses caractères distinctifs. En réalité, ces deux sentiments ne dérivent nullement l'un de l'autre, mais ils sont tous deux fondés dans notre nature mentale, dont ils ne font qu'exprimer deux aspects qui s'impliquent, se complètent mutuellement. Et voilà pourquoi nous avons pu retrouver de l'altruisme chez l'enfant, et dès les premières années de sa vie. Sans doute, l'altruisme de l'enfant n'est ni très étendu, ni très compliqué, pour l'excellente raison que son horizon intellectuel est très limité. Au-delà de ce qui le touche immédiatement, commence pour lui l'inconnu. Encore faut-il tenir compte de ce fait qu'à certains égards le cercle des êtres avec lesquels il sympathise est plus étendu que celui de l'adulte. Car, comme il doue de sensibilité même les choses inanimées, il participe à leur vie, il souffre de leur souffrance imagi-

naire, et jouit de leur plaisir : il plaint sa poupée blessée, le papier déchiré et froisse, les pierres qui restent toujours immobiles à la même place. De plus, il ne faut pas perdre de vue que son égoïsme est en rapport avec son altruisme ; parce que son individualité est très peu complexe, elle n'offre qu'un petit nombre de points d'attache aux sentiments égoïstes. Les seuls qu'il éprouve sont ceux qui concernent sa vie matérielle et ses jeux. L'égoïsme de l'adulte est plus compliqué. Cependant, il ne saurait être question de méconnaître que la culture a pour effet de développer proportionnellement beaucoup plus l'aspect altruiste de notre nature que l'aspect contraire. Mais il n'en est pas moins vrai que nous avons retrouvé chez l'enfant le levier dont nous avons besoin pour agir sur lui. Il ne reste plus qu'à chercher comment il convient de s'en servir. C'est ce que nous ferons dans la prochaine leçon.

Quinzième leçon

Influence du milieu scolaire

Retour à la table des matières

On a souvent présenté l'altruisme, l'attachement à autre chose qu'à soi-même, comme une sorte de faculté mystérieuse, extraordinaire, presque inexplicable, par laquelle l'homme fait violence à sa nature initiale, et la contredit. Nous avons vu, dans la dernière leçon, que rien n'est moins mystérieux, ni plus naturel. Et, pour dissiper ce prétendu mystère, il n'est pas nécessaire de réduire l'altruisme, comme l'ont fait La Rochefoucauld et les utilitaires, à n'être qu'une forme déguisée de l'égoïsme : ce qui revient à le nier, sous prétexte de le rendre intelligible. En réalité, il est aussi directement fondé que son contraire dans la nature psychologique de l'homme. Ces deux sortes de sentiments ne font qu'exprimer deux aspects différents, mais inséparables, de tout mécanisme mental. En tant que notre activité se concentre sur nous-mêmes, sur ce qui fait notre individualité et nous distingue des êtres et des choses qui sont en dehors de nous, il y a égoïsme ; il y a altruisme, au contraire, quand notre activité

poursuit des objets qui nous sont extérieurs, et qui n'entrent pas dans la caractéristique de notre personnalité. Mais, comme nous ne pouvons nous attacher à ces objets que si nous nous les représentons en quelque manière, en un sens, ils sont, quoique extérieurs, des éléments de nous-mêmes : car ils existent et ils vivent en nous sous la forme de la représentation qui les exprime. C'est même à cette représentation que nous tenons directement ; c'est elle qui nous Manque, quand la chose représentée n'est plus là ou n'est plus elle-même : et, par conséquent, il y a de l'égoïsme dans tout altruisme. Mais, inversement, comme notre moi est fait d'éléments que nous avons empruntés au dehors, comme notre conscience ne peut se nourrir exclusivement d'elle-même, comme elle ne peut pas penser à vide, mais qu'il lui faut une matière qui ne peut lui venir que du monde extérieur, il y a en nous autre chose que nous-mêmes, et, par conséquent, il y a de l'altruisme jusque dans l'égoïsme. Nous avons vu, notamment, comment l'égoïsme actif, progressif, celui qui a pour but d'étendre notre être, implique une certaine expansion, un certain déploiement d'activité extérieur, une véritable aptitude à se donner et à se dépenser. En un mot, par les nécessités mêmes de sa nature, la conscience est simultanément orientée dans les deux directions que l'on a l'habitude d'opposer l'une à l'autre, le dedans et le dehors : ni elle ne peut être tout entière hors de soi, ni elle ne peut être renfermée en soi. Dans l'un et l'autre état, la vie consciente est suspendue. Dans l'extase pure, comme dans le repliement sur soi du fakir, la pensée s'arrête en même temps que l'activité. Ce sont deux formes de mort mentale. Mais, bien qu'égoïsme et altruisme soient ainsi rapprochés au point de se pénétrer mutuellement, ils ne laissent pas d'être distincts. De ce qu'ils ne s'opposent plus, il ne s'ensuit pas qu'ils se confondent. Car il reste toujours une différence entre les objets auxquels nous sommes attachés dans les deux cas, et, bien que cette différence ne soit que de degrés, elle ne laisse pas d'être réelle. On dira que, puisque les tendances altruistes, quand elles sont satisfaites, nous causent de la satisfaction, elles sont égoïstes comme les autres. Il reste toujours cette différence considérable que, ici, nous trouvons notre satisfaction dans la poursuite d'objets qui nous sont personnels, là, dans la poursuite d'objets qui, tout en étant représentés dans notre conscience, ne sont pourtant pas des éléments distinctifs de notre personnalité.

Cela posé, on pouvait être assuré que la conscience infantile, par cela seul qu'elle est une conscience, est nécessairement ouverte à ces deux sortes de sentiments. Et, en effet, nous avons trouvé chez l'enfant une double source d'altruisme. D'abord, par suite de l'empire qu'a sur lui l'habitude, l'enfant s'attache aux objets et aux êtres de son entourage familier. Un lien se forme entre eux et lui par la seule vertu de la répétition et des effets qu'elle a sur la nature infantile. En second lieu, la grande réceptivité de l'enfant aux influences extérieures fait que les sentiments qui sont exprimés devant lui retentissent facilement en lui. Il les reproduit et, par suite, il les partage. Il souffre de la souffrance qu'il voit exprimée, il jouit de la joie, en un mot il sympathise avec autrui. Et cette sympathie n'est pas simplement passive ; mais elle suggère à l'enfant des actes positifs.

Mais alors, que signifient les faits si souvent cités et qui tendraient à établir que l'enfant est constitutionnellement réfractaire à l'altruisme ? Tout d'abord, on l'a sou-

vent accusé de manifester une cruauté native envers les animaux. « Cet âge » passe pour être « sans pitié ». Non seulement il ne souffre pas des souffrances qu'il cause, mais même il s'en amuse. N'est-ce pas la preuve, a-t-on dit, qu'il y a chez lui un véritable instinct de méchanceté ? Mais, pour pouvoir porter sur l'enfant un jugement aussi sévère, il faudrait avoir établi que les actes dont il se rend ainsi coupable procèdent d'un véritable besoin de faire souffrir. Or, rien n'autorise à prêter à l'enfant je ne sais quel penchant naturel à la barbarie. Ce qui le pousse à ces violences, ce sont des tendances qui, par elles-mêmes, n'ont rien d'immoral. Très souvent, c'est tout simplement la curiosité, sentiment qui, par lui-même, n'a rien de blâmable. L'enfant détruit pour voir les choses par le dedans. Il veut savoir comment le corps est fait, où est ce sang dont il entend parler, comment les ailes tiennent au corps, etc. Il y a aussi, on l'a supposé, non sans vraisemblance, un certain besoin de marquer sa domination sur l'animal, d'affirmer ses droits de supériorité. « Le fait qu'il piétine les petits chats, dit Sully, n'est peut-être à ses yeux qu'une pure possession » (p. 329). Que de fois, même, il doit arriver que ces mouvements destructifs soient sans but d'aucune sorte. Il y a chez l'enfant comme une puissance d'activité accumulée qui est dans une perpétuelle tension ; cette activité ne se dépense pas régulièrement, par petites décharges régulièrement espacées ; elle fait tout d'un coup explosion, et ces explosions sont nécessairement violentes et destructives. L'enfant brise comme il saute, comme il fait du bruit, pour satisfaire à son besoin de mouvements. D'un autre côté, il n'a, des souffrances qu'il cause, qu'une représentation confuse, incertaine. Il n'a pas une idée claire de ce qui se passe dans la conscience de la bête ; car elle ne traduit pas ce qu'elle éprouve comme le font les êtres humains. Un sentiment aussi confus, aussi douteux n'est pas en état de contenir les penchants assez forts qui inclinent l'enfant à ces jeux cruels. Il ne sent pas la cruauté. Si donc il ne sympathise pas avec l'animal, ce n'est pas par suite de je ne sais quelle perversité native, quel goût instinctif pour le mal ; c'est qu'il ne se rend pas compte de ce qu'il fait.

On en peut dire autant de son insensibilité pour les malheurs domestiques. Elle vient, non d'une sorte de froideur naturelle, mais de ce que l'enfant, tant qu'il n'est pas parvenu à un certain âge, est hors d'état de concevoir les conséquences qu'aura pour lui et son entourage la disparition d'un proche. Car il faut de la réflexion pour se faire une idée de ce que c'est que la mort. Un changement aussi radical que celui que constitue une cessation brusque de l'être, un anéantissement complet n'est pas facilement représentable, même pour l'adulte. Même si l'on dit à l'enfant qu'il ne reverra plus jamais celui qui n'est plus, on ne peut le toucher très profondément ; car le mot jamais, comme le mot toujours, ne dit rien de précis à son esprit. Il ne peut donc distinguer cette séparation définitive d'une séparation temporaire. De plus, il n'a pas une notion très distincte des personnalités différentes avec lesquelles il est en rapports, sauf de celles qui l'approchent de très près, avec lesquelles il est en contact immédiat, comme sa nourrice ou sa mère. Pour les autres, les substitutions sont faciles, qui permettent de combler aisément la lacune qui s'est produite dans son existence. Une des figures qui lui sont familières prendra, sans résistance de sa part, la place de celui qui vient de disparaître, et, après le léger trouble produit par ce petit changement, la vie reprendra son cours. Ajoutons que son instabilité naturelle le rend

plus accessible aux distractions. Sa pensée mobile se détourne sans peine d'un sujet attristant. Aussi est-ce un fait bien connu que les enfants se montrent d'autant plus et d'autant plus tôt sensibles à la mort de leurs parents et de leurs amis qu'ils sont plus intelligents, doués d'une imagination plus vive, pourvu qu'une mauvaise éducation ne soit pas venue stimuler leur égoïsme et engourdir leurs facultés de sympathie.

Il n'y a donc rien, dans les faits observés, qui dénote chez l'enfant l'égoïsme intégral qu'on lui a souvent attribué. Sans doute, son altruisme est encore rudimentaire. Mais nous en voyons la raison principale: c'est que sa conscience, d'une manière générale, a le même caractère. Parce qu'elle commence seulement à se former, elle ne s'étend pas beaucoup au-delà de son milieu le plus immédiat, et, par conséquent, d'un petit nombre d'êtres qui lui soient extérieurs : ses parents, ses camarades, ses objets familiers, voilà tout ce qu'il connaît. Même, le reste, en raison de son éloignement, ne lui apparaît que dans une représentation flottante et floue, où l'individualité des choses est plus ou moins effacée. Ce qu'il sent le plus vivement, c'est son organisme et l'état de son organisme. Par conséquent, pendant les premières années de l'existence, les sensations personnelles (car il n'en est pas qui aient plus ce caractère que les sensations organiques) jouissent d'une véritable prépondérance ; ce sont elles qui ont le plus d'action sur la conduite ; elles sont le centre de gravité de la vie infantile, bien que, dès ce moment, il y en ait déjà d'une autre sorte. On peut donc bien dire qu'il y a chez l'enfant plus d'égoïsme que d'altruisme, mais non qu'il est, étranger à ce dernier sentiment. Et, d'ailleurs, même ici, on peut constater l'étroite solidarité qui unit ces deux sortes de tendances. Si l'altruisme est, chez l'enfant, moins développé que chez l'adulte, il n'en est pas autrement de l'égoïsme. Par cela même que le champ de la conscience infantile est étroit, qu'une toute petite partie du monde extérieur vient y retentir, et même sans y susciter des impressions très distinctes, la personnalité de l'enfant est pauvre, faute d'aliments ; elle ne comprend qu'un petit nombre d'éléments, et, par conséquent, n'offre que peu de points d'attache aux sentiments égoïstes. Le cercle des intérêts personnels de l'enfant est très restreint ; il ne s'étend pas au-delà de ses aliments et de ses jeux. L'égoïsme de l'adulte est autrement complexe. Amour de la fortune, du pouvoir, des honneurs, de la réputation, goût de l'élégance dans la toilette, dans l'aménagement de l'existence, tout cela n'apparaît qu'au fur et à mesure que l'homme étend son horizon, entre en rapports avec plus d'êtres et de choses. Ces deux aspects de notre nature sensible progressent parallèlement, sinon d'un pas égal, sous l'influence des mêmes causes.

En même temps que nous sommes assurés de trouver chez l'enfant un genre d'altruisme que l'éducation n'a qu'à développer, ce qui précède permet de déterminer les moyens par lesquels ce développement peut être obtenu. Puisque la faiblesse des sentiments altruistes, au commencement de la vie, tient à l'étroitesse de la conscience infantile, il faut l'étendre peu à peu au-delà de cette périphérie de l'organisme, qu'elle ne dépassait que difficilement et de peu. Il faut lui faire connaître ces êtres qu'il n'aperçoit d'abord que confusément ; surtout, il faut lui donner une idée, aussi nette que possible, de ces groupes sociaux dont il fait partie sans le savoir. C'est ici que le rôle de l'éducateur est le plus considérable. Car, si l'enfant était abandonné à lui-

même, il n'arriverait que malaisément et tardivement à se faire une conception de ces sociétés, qui sont trop vastes et trop complexes pour qu'il puisse les voir avec les yeux du corps, à la seule exception de la famille qui, en raison de son exiguïté, peut être plus facilement embrassée du regard. Mais, pour attacher l'enfant à ces groupes, but ultime de l'éducation morale, il ne suffit pas de lui en donner une représentation quelconque. Il faut, de plus, que cette représentation soit répétée avec une telle persistance qu'elle devienne, par le seul fait de la répétition, un élément intégrant de lui-même, et qu'ainsi il ne puisse plus s'en passer. Car, encore une fois, nous ne pouvons nous attacher aux choses qu'à travers les impressions que nous en avons.

Dire que nous en sommes solidaires, c'est dire que l'idée que nous nous en faisons est devenue solidaire du reste de notre conscience, ne peut plus disparaître sans créer en nous un vide douloureux. Non seulement il faut la répéter, mais il faut, en la répétant, lui donner assez de couleur, de relief, de vie pour qu'elle entraîne facilement à l'action. Il faut qu'elle ait de quoi échauffer le cœur et mettre en branle la volonté. Car il ne s'agit pas d'enrichir l'esprit d'une notion théorique, d'une conception spéculative, mais d'un principe d'action qu'il faut rendre aussi efficace qu'il est nécessaire et qu'il est possible. En d'autres termes, il faut que cette représentation ait quelque chose d'émotif, qu'elle ait plus le caractère d'un sentiment que d'une conception. Et, comme, finalement, on n'apprend à agir qu'en agissant, il faut multiplier les occasions où les sentiments ainsi communiqués à l'enfant peuvent se manifester par des actes. Pour apprendre à aimer la vie collective, il faut la vivre, non pas seulement en idée et en imagination, mais en réalité. Ce n'est pas assez de former chez l'enfant à l'état de virtualité, de possible, une certaine faculté de s'attacher ; il faut stimuler ce pouvoir à s'exercer effectivement, car il ne peut se déterminer et se fortifier que par l'exercice.

En résumé, élargir peu à peu la conscience infantile, de tacon à y faire peu à pou pénétrer l'idée des groupes sociaux dont l'enfant fait ou fera partie ; se servir de la répétition pour relier étroitement ces représentations au plus grand nombre possible d'autres états de conscience, de manière que les premiers soient sans cesse rappelés à l'esprit, et y prennent une telle place que l'enfant tienne à les garder et même à les préserver de toute diminution et de tout affaiblissement ; par la chaleur de la parole, par la sincérité de l'émotion ressentie et exprimée, leur commu*niquer une* puissance émotive qui en fasse des forces agissantes et efficaces ; développer ce pouvoir d'action par l'exercice : telle est la méthode générale qu'il faut suivre pour attacher l'enfant aux fins collectives qu'il doit poursuivre. On voit qu'il n'y a rien *là qui soit* au-dessus des forces de l'éducateur, puisqu'il ne s'agit en somme que de donner à l'enfant une impression aussi vive, aussi forte que possible des choses telles qu'elles existent. Il ne nous reste donc qu'à chercher comment, sous quelle forme cette méthode est applicable à l'école. Or, ici, les moyens dont nous disposons pour agir sur l'enfant sont *de* deux sortes : il y a tout d'abord le milieu scolaire lui-même, il *y a* ensuite les divers enseignements qui s'y donnent. Voyons comment ces instruments d'action doivent être mis en œuvre en vue du but où nous devons tendre.

I. - Influence générale du milieu scolaire

Retour à la table des matières

Pour bien comprendre le rôle important que le milieu scolaire peut et doit jouer dans l'éducation morale, il faut d'abord se représenter dans *quelles* conditions se trouve l'enfant au moment où il arrive à l'école. Jusque-là, il n'a connu que deux sortes de groupes. Il y a d'abord la famille où le sentiment de solidarité résulte des rapports de consanguinité, des affinités morales qui en sont les conséquences, renforcées encore par un contact intime et constant de toutes les consciences associées, par une pénétration mutuelle de leur existence. Puis, il y a les petite groupes d'amis, de camarades, qui ont pu se former en dehors de la famille par libre sélection. Or, la société politique ne présente ni l'un ni l'autre de ces caractères. Les liens qui unissent les uns aux autres les citoyens d'un même pays ne tiennent ni à la parenté ni à des inclinations personnelles. Il y a donc une grande distance, entre l'état moral où se trouve l'enfant au sortir de la famille et celui où il faut le faire parvenir. Le chemin ne peut être parcouru d'un coup. Des intermédiaires sont nécessaires. Le milieu scolaire est le meilleur que l'on puisse désirer. C'est une association plus étendue que la famille et que les petites sociétés d'amis ; elle ne résulte ni de la consanguinité, ni du libre choix, mais d'un rapprochement fortuit et inévitable entre des sujets qui sont placés dans des conditions d'âge et des conditions sociales sensiblement analogues. Par là, elle ressemble à la société politique. Mais, d'un autre côté, elle est assez limitée pour que des relations personnelles puissent s'y nouer ; ce n'est pas un trop vaste horizon, et la conscience de l'enfant peut bien l'embrasser aisément. Par là, elle se rapproche de la famille et des sociétés de camarades. L'habitude de la vie commune dans la classe, l'attachement à cette classe, et même à l'école dont la classe n'est qu'une partie, constituent donc une préparation toute naturelle aux sentiments plus élevés que nous voulons provoquer chez l'enfant. Il y a là un précieux instrument dont on se sert trop peu et qui peut rendre les plus grands services.

Il est d'autant plus naturel d'employer l'école à cette fin, que ce sont justement des groupes de jeunes, plus ou moins comparables à ceux qui constituent la société scolaire, qui ont permis la formation des sociétés plus vastes que la famille. Déjà, pour ce qui concerne les animaux, M. Espinas a démontré que les peuplades d'oi-

seaux et de mammifères n'auraient pu prendre naissance, si, à un certain moment de leur vie, les jeunes n'étaient amenés à se détacher de leurs parents pour former ensemble des sociétés d'un genre nouveau, qui n'ont plus rien de domestique. En effet, là où la famille garde pour elle ses membres, elle se suffit facilement à elle-même ; par suite, chaque famille particulière tend à vivre d'une vie propre, autonome, à s'isoler des autres, afin de pourvoir plus aisément à sa subsistance ; et, dans ces conditions, il est évidemment impossible qu'une société plus vaste et d'une autre sorte puisse se constituer. La peuplade n'apparaît que là où la nouvelle génération, une fois élevée, est amenée à s'affranchir du cadre familial pour mener ensemble une vie collective d'un genre nouveau. De même, si, dès le début, les sociétés humaines inférieures ne sont pas limitées à la seule maisonnée, si elles comprennent, même sous leur forme la plus humble, une pluralité de familles, c'est en grande partie parce que, sous l'influence de circonstances que nous n'avons pas à rechercher ici, l'éducation morale des enfants n'est pas donnée séparément par chaque couple de parents à leurs enfants immédiats, mais collectivement par les anciens du clan à une même génération. Les anciens réunissent les jeunes, parvenus à un âge déterminé, pour les initier ensemble aux croyances religieuses, aux rites, aux traditions, en un mot, à tout ce qui constitue le patrimoine intellectuel et moral du groupe. Ainsi, c'est grâce à la réunion des jeunes en des groupes spéciaux, formés d'après l'âge et non d'après la consanguinité, que des sociétés extra-familiales ont pu prendre naissance et se perpétuer. Or, l'école est précisément un groupe de ce genre ; elle se recrute d'après le même principe, si bien que ces assemblées de jeunes néophytes, dirigés et instruits par les anciens, que l'on observe dans les sociétés primitives, sont déjà de véritables sociétés scolaires et peuvent être regardées comme la forme première de l'école. En demandant à l'école de préparer les enfants à une vie sociale plus haute que celle de la famille, nous n'exigeons donc rien qui ne soit conforme à sa nature.

Mais, surtout, s'il est un pays où le rôle de l'école soit particulièrement important et nécessaire, c'est le nôtre. Nous nous trouvons à cet égard dans des conditions toutes spéciales dont il importe de se rendre compte. Il se trouve, en effet, que, l'école mise de côté, il n'existe plus chez nous de société intermédiaire entre la famille et l'État, j'entends de société qui vive d'une vie qui ne soit pas artificielle et de pure apparence. Tous les groupes de ce genre qui, autrefois, s'étageaient entre la société domestique et la société politique, et à la vie desquels chacun participait obligatoirement, provinces, communes, corporations, ou ont été totalement abolis, ou, tout au moins, ne subsistent plus que très effacés. La province et la corporation ne sont plus que des souvenirs ; la vie communale s'est appauvrie et ne tient plus dans nos esprits qu'une place très secondaire. Les causes de cette situation sont aujourd'hui bien connues. Déjà, la monarchie, pour pouvoir réaliser l'unité politique et morale du pays, avait combattu toutes les formes du particularisme local ; elle s'était attachée à réduire l'autonomie des communes et des provinces, à affaiblir leur individualité morale, afin de les fondre plus aisément et plus complètement dans la grande personnalité collective de la France. La Révolution, sur ce point, poursuivit et consomma l’œuvre de la monarchie. Tous les groupements qui s'opposaient à ce grand mouvement de concentration nationale que fut le mouvement révolutionnaire, tout ce qui pouvait faire obstacle à

l'unité et à l'indivisibilité de la République fut brisé. Même, l'esprit qui animait les hommes de la Révolution garda, de la lutte ainsi entreprise contre des groupements intermédiaires, un véritable éloignement, une horreur superstitieuse pour toute association particulière : c'est ainsi que, jusqu'à des temps tout récents, notre droit se montrait franchement hostile aux sociétés de ce genre.

Or, cet état de choses constitue une crise d'une exceptionnelle gravité. En effet, pour que la moralité soit assurée à sa source même) il faut que le citoyen ait le goût de la vie collective : car c'est seulement à cette condition qu'il pourra s'attacher, comme il convient, à ces fins collectives qui sont les fins morales par excellence. Mais ce goût lui-même ne peut s'acquérir, et surtout ne peut acquérir une force suffisante pour déterminer la conduite que par une pratique aussi continue que possible. Pour goûter la vie en commun au point de ne pouvoir s'en passer, il faut avoir pris l'habitude d'agir et de penser en commun. Ces liens sociaux qui, pour l'être insociable, sont de lourdes chaînes, il faut avoir appris à les aimer. Il faut avoir appris par l'expérience combien sont froids et pâles, en comparaison, les plaisirs de la vie solitaire. Il y a là tout un tempérament, toute une constitution mentale, qui ne peut se former que par un exercice répété, et qui demande à être perpétuellement tenu en haleine. Si, au contraire, nous ne sommes invités à faire acte d'êtres sociaux que de loin en loin, il est impossible que nous nous prenions d'un goût bien vif pour une existence à laquelle, dans ces conditions, nous ne pouvons nous adapter que très imparfaitement. Or, il est dans la nature de la vie politique que nous ne puissions y prendre part que d'une manière intermittente. L'État est loin de nous ; nous ne sommes pas directement associés à son activité; parmi les événements qui l'affectent, seuls les plus considérables peuvent avoir des contrecoups qui nous atteignent. Nous ne rencontrons pas tous les jours et à tous les instants de grandes fins politiques pour lesquelles nous puissions nous passionner, auxquelles nous puissions nous donner tout entiers. Si, donc, la famille exceptée, il n'y a pas de vie collective à laquelle nous participions, si, pour toutes les formes de l'activité humaine, scientifique, artistique, professionnelle, etc., c'est-à-dire, en somme, pour tout ce qui constitue le principal de notre existence, nous avons l'habitude d'agir solidairement, notre tempérament social n'a que de rares occasions de s'affermir et de se développer, et, par conséquent, il est inévitable que nous soyons enclins à un isolement plus ou moins ombrageux, au moins pour tout ce qui concerne notre vie extra-domestique. Et, en effet, c'est un des traits caractéristiques de notre tempérament national que la faiblesse de l'esprit d'association. Nous avons un penchant marqué pour un individualisme farouche, qui nous fait apparaître comme intolérables les obligations qu'entraîne toute vie commune, et qui nous empêche d'en sentir les joies. Il nous semble que nous ne pouvons entrer dans une société sans nous enchaîner et sans nous diminuer ; et c'est pourquoi nous n'y entrons qu'avec répugnance et le moins possible. Rien n'est instructif à cet égard comme de comparer la vie de l'étudiant allemand avec celle de l'étudiant français. En Allemagne, tout se fait en commun : on chante en commun, on se promène en commun, on joue en commun, on fait en commun de la philosophie, de la science ou de la littérature, Toutes sortes d'associations, correspondant à toutes les formes possibles de l'activité humaine, fonctionnent parallèlement, et, ainsi, le jeune homme est perpé-

tuellement encadré ; c'est en groupe qu'il se livre à ses occupations sérieuses, et c'est en groupe qu'il se délasse. En France, au contraire, jusqu'à des temps tout récents, le principe était l'isolement; et, si le goût de la vie commune commence à renaître, il s'en faut qu'il soit encore bien profond. Or, il en est de l'adulte comme du jeune homme. Les seules relations sociales pour lesquelles nous ayons quelque penchant sont celles qui sont assez extérieures pour que nous n'y engagions que la partie la plus superficielle de nous-mêmes. Voilà pourquoi la vie de salon a pris chez nous une telle importance et un tel développement. C'est que c'est une manière de satisfaire quand même, ou plutôt de tromper ce besoin de sociabilité qui, malgré tout, survit en nous. Est-il besoin de montrer ce que cette satisfaction a d'illusoire, puisque cette forme de la vie commune n'est qu'un jeu, seins rapport avec l'existence sérieuse ?

Si nécessaire qu'il soit de remédier à cette situation, il ne saurait être question de ressusciter les groupements du passé ni de leur rendre leur activité d'autrefois ; car, s'ils ont disparu, c'est qu'ils n'étaient plus en rapports avec les conditions nouvelles de l'existence collective. Ce qu'il faut faire, c'est chercher à susciter des groupements nouveaux, qui soient en harmonie avec l'ordre social actuel et les principes sur lesquels il repose. Mais, d'un autre côté, le seul moyen d'y arriver est de ressusciter l'esprit d'association. Car ces groupes ne peuvent être créés de vive force ; il faut, pour qu'ils vivent d'une vie réelle, qu'ils soient appelés par l'opinion, que les hommes en sentent la nécessité, et soient enclins d'eux-mêmes à s'y grouper. Et, ainsi, il semble que nous soyons enfermés dans un cercle. Car. ces sociétés, ces associations qui nous manquent ne peuvent renaître que si l'esprit d'association, le sens du groupe se réveillent ; et, d'un autre côté, nous avons vu que ce sens ne peut s'acquérir que par la pratique, au sein d'associations déjà constituées. Nous ne pouvons avoir l'idée de ranimer la vie collective, de la tirer de sa langueur que si nous l'aimons ; mais nous ne pouvons apprendre à l'aimer qu'en la vivant, et, pour cela, il faut qu'elle soit. C'est ici précisément que le rôle de l'école peut être considérable ; car elle est le moyen, peut-être le seul, par lequel nous pouvons sortir de ce cercle. L'école, en effet, est un groupe réel, existant, dont l'enfant fait naturellement et nécessairement partie, et c'est un groupe autre que la famille, Il n'est pas fait avant tout, comme celle-ci, pour l'épanchement des cœurs et les effusions sentimentales. Mais toutes les formes de l'activité intellectuelle s'y déploient sous une forme embryonnaire. Par conséquent, par l'école, nous avons le moyen d'entraîner l'enfant dans une vie collective différente de la vie domestique ; nous pouvons lui donner des habitudes qui, une fois contractées, survivront à la période scolaire et réclameront la satisfaction qui leur est due. Il y a donc là un instant décisif, unique, irremplaçable, où nous pouvons saisir l'enfant, alors que les lacunes de notre organisation sociale n'ont pas encore pu altérer profondément sa nature et éveiller chez lui des sentiments qui le rendent partiellement réfractaire à la vie commune. C'est un terrain vierge, sur lequel nous pouvons semer des germes qui, une fois qu'ils y auront pris racine, tendront à se développer d'eux-mêmes. Certes, je n'entends pas dire que l'éducateur puisse suffire pour remédier au mal, que des institutions ne soient pas nécessaires qui réclament l'action du législateur. Mais cette action ne peut être féconde que si elle repose sur un état de l'opinion, si elle est réclamée par des besoins réellement ressentis. Et, ainsi, bien que,

de tout temps, on ne puisse que difficilement se passer de l'école pour former chez l'enfant le sens social, bien qu'il y ait là une fonction naturelle à laquelle elle ne doive jamais se soustraire, aujourd'hui, par suite de l'état critique où nous nous trouvons, les services qu'elle peut rendre de ce chef ont une importance incomparable.

Seizième leçon

Le milieu scolaire
(fin)

L'enseignement des sciences

Retour à la table des matières

Je faisais remarquer, à la fin de la leçon dernière, comme une particularité de notre tempérament national, l'affaiblissement qu'a subi chez nous l'esprit d'association. La vie collective n'a pas pour nous d'attraits bien vifs, et, en revanche, nous sentons lourdement les obligations qu'elle impose et les restrictions qu'elle apporte à notre liberté. Il en résulte que nous n'engageons volontiers dans les groupes que les parties les plus superficielles de nous-mêmes, c'est-à-dire que nous nous y engageons le moins possible. La meilleure preuve de l'éloignement que nous ressentons pour les groupements intermédiaires entre la famille et l'État, c'est la multitude d'obstacles que, jusqu'à un temps récent, notre droit mettait à leur formation. Ce trait de caractère est d'autant plus enraciné en nous qu'il dépend de causes historiques plus profondes et plus lointaines : il résulte, en effet, de tout ce mouvement de concentration et d'unifi-

cation morale que la monarchie française commença, dès qu'elle eut pris conscience d'elle-même et de son rôle, et que la Révolution française poursuivit et consomma. Car, pour pouvoir donner à la personnalité morale de la France l'unité qui la caractérise, il a nécessairement fallu lutter contre toutes les formes du particularisme, communal, provincial et corporatif. Et, certes, il ne saurait être question de regretter un mouvement historique qui a fait de notre pays l'État le plus tôt et le plus complètement unifié qui soit en Europe, étant donné que les sociétés, comme les êtres vivants en général, ont une organisation d'autant plus haute qu'elle est plus une. Mais il n'en reste pas moins que la disparition radicale de tous ces groupes, sans que des groupes d'un nouveau genre soient venus remplacer ceux qui avaient cessé d'exister, a atteint la moralité publique à l'une de ses sources vives. Car, comme, dans ces conditions, les principales formes de l'activité humaine se développent en dehors de tout groupe, l'homme a moins d'occasion de vivre en commun; et, ayant moins l'habitude de la vie commune, il en aura moins le goût ; il en sentira moins les charmes, et il en sentira les charges plus vivement et plus péniblement. Or, pour pouvoir s'attacher à des fins collectives, il faut avoir tout le sens et le goût de la collectivité. Pour pouvoir se donner à un groupe, il faut aimer la vie en groupe.

Le sentiment de cette lacune et de sa gravité commence, d'ailleurs, à se répandre, et, depuis quelques années, nous assistons à une floraison nouvelle d'associations intermédiaires. De là, les syndicats dans la vie industrielle et commerciale, les sociétés scientifiques et les congrès dans la vie intellectuelle, les groupements d'étudiants clans la vie universitaire, D'autres, même, s'efforcent de ranimer, plus ou moins vainement, la vie locale disparue : on parle couramment de décentralisation communale, provinciale même. Malheureusement, sans vouloir apprécier la valeur très inégale de ces diverses entreprises, la plupart de ces institutions n'ont guère encore d'autre existence que celle qu'a pu leur donner la volonté du législateur , elles ne sont pas encore bien profondément entrées dans les mœurs. Ce sont, le plus souvent, des arrangements en grande partie extérieurs, qui témoignent du besoin que nous ressentons, mais qui ne vivent pas d'une vie bien intense. C'est qu'en effet, elles ne peuvent devenir des réalités vivantes que si elles sont voulues, désirées, appelées par l'opinion ; c'est-à-dire, si l'esprit d'association a repris un peu de force, non pas seulement dans quelques cercles cultivés, mais dans les masses profondes de la population. C'est ici que, comme je le montrais la dernière fois, nous sommes enfermés dans un cercle apparent. Car, d'une part, les associations ne peuvent renaître que si l'esprit d'association se réveille, et il ne peut se réveiller qu'au sein d'associations déjà existantes. Le seul moyen de sortir de ce cercle, c'est de saisir l'enfant au moment où, sortant de la famille, il entre à l'école, pour susciter chez lui le goût de la vie collective, Car l'école est une société, un groupe naturel, et qui peut même pousser, tout autour de lui, sous forme de groupements dérivés, toutes sortes de ramifications diverses. Si l'enfant, à cet instant décisif, est entraîné dans la courant de la vie sociale, il y a des chances pour qu'il reste ainsi orienté dans toute la suite de son existence. S'il contracte alors l'habitude de manifester en groupes les différentes formes *de* son activité, il la conservera dans sa vie postscolaire, et, alors, l'action du législateur sera vraiment féconde, parce qu'elle portera sur un terrain que l'éducation aura préparé, Voilà ce qui fait

aujourd'hui l'importance sociale tout à fait exceptionnelle de l'école. Voilà pourquoi l'opinion attend beaucoup du maître. Ce n'est pas simplement à cause de la culture intellectuelle qu'il peut donner. Mais l'opinion a le pressentiment qu'il y a là un instant, un temps unique où une action peut être exercée sur l'enfant que rien ne saurait remplacer.

Que doit être l'école, que doit être la classe, pour répondre à cet état d'attente ?

Tout le problème consiste à profiter de cette association où se trouvent forcément les enfants d'une même classe, pour leur faire prendre goût à une vie collective plus étendue et plus impersonnelle que celle dont ils ont l'habitude. Or, la difficulté n'a rien d'insurmontable ; car, en réalité, rien n'est agréable comme la vie collective, pour peu qu'on y ait été habitué dès le jeune âge. Elle a, en effet, pour résultat d'augmenter la vitalité de chaque individu. On a beaucoup plus confiance en soi, on se sent plus fort, quand on ne se sent pas seul. Il y a dans toute vie commune quelque chose d'ardent qui échauffe le cœur et qui fortifie la volonté. Les minorités religieuses sont un intéressant exemple de cette trempe de caractère, de cet entrain de vie que communique à ses membres un groupe fortement cohérent. Là où une Église est en minorité, pour pouvoir lutter contre l'hostilité ou la malveillance ambiante, elle est obligée de se replier sur elle-même ; il se noue, entre les fidèles, des liens de solidarité beaucoup plus étroits que là où, n'ayant pas à compter avec des résistances extérieures, elle peut se déployer en toute liberté, ce qui fait que la trame du réseau social se relâche. Or, de cette concentration accrue, résulte un sentiment de réconfort, je ne sais quoi de vivifiant, qui soutient contre les difficultés de l'existence. C'est pourquoi la tendance au suicide d'une même confession religieuse est moindre ou plus grande, suivant que la religion est pratiquée par la majorité ou seulement par la minorité d'un pays. Il y a du plaisir à dire nous, au lieu de dire moi, parce que qui est en droit de dire nous sent derrière soi quelque chose, un appui, une force sur laquelle il peut compter, force bien plus intense que celle dont disposent les individus isolés. Et ce plaisir est d'autant plus grand que nous pouvons dire nous avec plus d'assurance et de conviction. Il s'agit d'apprendre à l'enfant à goûter ce plaisir, de lui en faire contracter le besoin. On y réussira d'autant plus facilement qu'il y est, à certains égards, plus accessible que l'adulte. En effet, le grand obstacle à cette fusion, à cette communion des consciences au sein d'une conscience commune, c'est la personnalité individuelle. Plus celle-ci est accusée, plus les contours en sont nettement arrêtés, plus il lui est difficile de se fondre dans autre chose qu'elle-même. Pour avoir du plaisir à dire nous, il ne faut pas en avoir trop à dire moi. Du moins, dans la mesure où l'individualité des consciences particulières est accentuée, il n'y a de possible qu'une solidarité très complexe, impliquant une organisation assez savante pour relier les unes aux autres les différentes parties du tout, tout en laissant à chacune son autonomie. Nous n'avons pas à rechercher ici comment ces nécessités contraires peuvent être conciliées ; il nous suffit de sentir que le problème est difficile. Mais, pour ce qui est de l'enfant, la difficulté n'existe pas ; car, aujourd'hui comme autrefois, il n'a, en raison de son âge, qu'une personnalité indécise et flottante. Les traits caractéristiques de l'individu ne sont pas encore venus recouvrir en lui les traits généraux de l'espèce. La vie com-

mune n'exige pas de sa part le sacrifice de son individualité ; elle lui donne plus qu'elle ne lui demande, et, par suite, elle a pour lui d'autant plus d'attraits. Il n'y a qu'à voir la transformation morale qui s'opère chez un enfant qui, après avoir été élevé solitairement dans sa famille, entre pour la première fois dans une classe vivante et bien organisée. Il en sort tout changé. Le port de la tête, l'animation du visage, la rapidité ou la chaleur du débit, une espèce d'excitation générale témoignent que l'enfant vient, pour la première fois, de vivre une vie nouvelle, plus intense que celle qu'il connaissait jusqu'alors, et qu'il en est heureux. C'est qu'il ne se soutient plus par sa seule énergie ; c'est qu'à ses propres forces viennent désormais s'en ajouter d'autres qui lui viennent du milieu scolaire ; c'est qu'il participe à une vie collective : et, de là, résulte un rehaussement général de tout son être. (Je suppose qu'il n'a pas affaire à un maître qui se fasse un devoir d'assombrir l'existence de l'école. Mais je reviendrai plus tard sur ce point.)

Mais, pour qu'il en soit ainsi, il faut qu'il y ait vraiment une vie collective de la classe : le maître doit donc s'appliquer de toutes ses forces à la susciter. Il faut que ces mots : la classe l'esprit de la classe, l'honneur de la classe soient pour les esprits autre chose que des expressions abstraites. Tout le monde sait que, spontanément, sans même que personne intervienne, chaque classe a sa physionomie propre, ses manières d'être, et de sentir, et de penser, son tempérament qui persiste d'année en année. C'est un être personnel qu'une classe, un véritable individu, dont l'identité se reconnaît même à plusieurs années de distance. Quand on dit d'une classe qu'elle est bonne ou qu'elle est mauvaise, qu'elle a un bon ou mauvais esprit, qu'elle a de l'ardeur ou de la vie, ou qu'elle est au contraire molle et languissante, c'est l'individualité collective que l'on juge et que l'on qualifie ainsi. Ce qui fait son caractère, ce sont les conditions dans lesquelles elle se recrute, son homogénéité morale et intellectuelle plus ou moins grande ; une classe est tout à fait différente, suivant que les éléments dont elle est formée ont une même origine ou, au contraire, sont d'origines disparates. (Exemple : les classes de mathématiques élémentaires.) Seulement, cette vie collective, qui se produit toute seule, qui résulte des échanges d'idées et de sentiments qui se font entre les enfants ainsi associés, cette vie collective se forme au hasard ; elle peut résulter aussi bien d'une communauté de mauvais sentiments que d'une mise en commun d'idées justes et de bonnes habitudes. C'est au maître qu'il appartient de la diriger de manière qu'elle soit normale. Comment faut-il s'y prendre ?

Assurément, et c'est ce qui résulte de ce que nous disions à l'instant, il faut se garder de croire qu'une classe puisse être façonnée et pétrie à volonté. Un maître ne peut pas plus faire l'esprit d'une classe qu'un roi ne peut faire l'esprit d'une nation. Comme nous venons de le montrer, la manière dont une classe est composée détermine en partie son caractère. Aussi, quoique chacune des classes qui passent entre les mains d'un même maître porte son empreinte, elles diffèrent pourtant toutes les unes des autres. Il y a donc toute une vie collective spontanée qui ne saurait être créée de toutes pièces, et que rien ne saurait remplacer. Le rôle du maître - et, même ainsi limité, il est assez important - le rôle du maître est de la diriger. Son action consiste surtout à multiplier les circonstances où peut se produire une libre élaboration d'idées

et de sentiments communs, à en dégager les produits, à les coordonner et à les fixer. Empêcher les sentiments mauvais de se communiquer, en refouler l'expression, renforcer les autres de tout le poids de son autorité, profiter de tous les incidents de la vie scolaire pour les réveiller afin qu'ils se fixent et deviennent traditionnels, voilà quels sont ses moyens d'action. En un mot, il doit être à l'affût de tout ce qui peut faire vibrer ensemble, d'un commun mouvement, tous les enfants d'une même classe. Quant aux occasions favorables pour obtenir ce résultat, elles se présenteront en abondance, pour peu qu'il les cherche. Ici, c'est une émotion commune qui a saisi toute la classe à la lecture d'un récit touchant ; ailleurs, c'est un jugement rendu à propos d'un personnage ou d'un jour historique dont on a discuté ensemble la valeur morale, la portée sociale ; ou bien c'est un mouvement, soit d'estime, soit de blâme qu'a pu susciter un des mille événements de la vie commune, faute commise ou acte méritoire. On a été jusqu'à proposer de faire de la classe une sorte de tribunal, qui jugerait la conduite de ses membres, et que le maître ne ferait que présider. L'idée est inconciliable avec le rôle prépondérant que doit jouer le maître dans la vie morale de la classe. Mais, d'un autre côté, une classe où la justice serait rendue par le maître tout seul, sans que l'opinion commune fût d'accord avec lui, ressemblerait à une société où les magistrats édicteraient des peines contre des actes que le sentiment publie ne blâmerait pas. De telles sentences seraient sans autorité et sans influence. Il faut donc que le maître, quand il punit, comme quand il récompense, sache associer la classe au jugement qu'il prononce. On voit combien sont nombreuses les sources de vie collective de la classe. Mais, si les émotions de toutes sortes qui se répandent ainsi dans ce petit milieu disparaissent un instant après sans laisser de traces d'elles-mêmes, cette vie collective serait trop chaotique et trop instable pour prendre fortement l'enfant. C'est pourquoi il est bon que les sentiments collectifs de la classe ne restent pas à l'état d'impressions passagères, sans lien entre les élèves et sans lendemain ; mais il faut qu'il en reste quelque chose qui dure et qui les rappelle. Dans les idées qu'éveille un récit historique ou un événement scolaire, il y a toujours quelque chose qui dépasse le cas particulier qui en a été l'occasion. Il y a une conclusion générale à en tirer ; il faut la tirer et la fixer. A cette condition, l'enfant aura le sentiment qu'il y a là, non pas seulement une série d'incidents discontinus, mais une vie suivie qui a son unité. En même temps, il prendra l'habitude, éminemment sociale, de se conformer, dans l'avenir, à des types de conduite ou à des types d'opinion collectivement élaborés. C'est ainsi que, dans la société des adultes, les sentiments collectifs se cristallisent sous forme de proverbes populaires, d'apophtegmes, de maximes morales ou juridiques. De même, chaque classe devrait avoir son petit code de préceptes, élaborés au cours de la vie de chaque jour, et qui soit comme le résumé condensé, de ses expériences collectives. Et, dans la tournure de ces maximes, se marqueraient tout naturellement l'esprit du maître et l'esprit de la classe, comme l'esprit d'un peuple se marque dans son droit, dans ses préceptes familiers, ses proverbes, etc.

Un autre moyen qui permettrait également d'éveiller chez l'enfant le sentiment de la solidarité, ce serait l'emploi, discret et raisonné, des peines et des récompenses collectives. Une telle proposition vient, il est vrai, se heurter à certains préjugés. Il semble acquis que toute responsabilité serait nécessairement individuelle. Mais la

responsabilité étroitement individuelle ne se justifie qu'autant que l'individu est tout entier et tout seul l'auteur de son action. Or, en fait, il est à peu près impossible que la communauté dont nous faisons partie n'ait pas une part plus ou moins grande de tout ce que nous faisons, et, par conséquent, ne partage pas notre responsabilité. Ni notre tempérament, ni les idées et les habitudes que nous a inculquées notre éducation ne sont notre oeuvre personnelle. Il s'en faut donc que la responsabilité collective ait disparu et ne puisse plus être regardée que comme un souvenir d'âges passés sans retour. Il importe au contraire, que la collectivité ait conscience de la part qui lui revient dans la moralité de ses membres. Or, ce qui est vrai de la société civile s'applique identiquement à la classe. blême, il semble bien qu'ici, à cause des dimensions restreintes de la société scolaire, du rapprochement qui en résulte, de la proximité où chacun est de tous, les phénomènes de contagion sociale soient plus faciles et, par suite, l'importance de la responsabilité collective plus considérable qu'ailleurs. Il y a bien des fautes ou des mérites scolaires qui résultent d'un état général qui n'est imputable à personne en particulier. Il y a parfois, dans une classe, une effervescence collective qui entraîne une impatience collective de toute discipline, et qui, très souvent, se traduit de la manière la plus ostensible chez ceux-là même qui ont le moins contribué à la produire. En retentissant chez eux, la tendance s'amplifie et s'exagère, bien qu'ils n'en aient pas eu l'initiative ; ce sont eux qui s'offrent le plus à la punition, bien qu'ils ne soient pas les plus coupables. Inversement, il y a une atmosphère générale de santé morale qui aide à faire les bons élèves, sans qu'eux-mêmes en aient personnellement tout le mérite. Chacun y contribue. Les sanctions collectives ont donc normalement une place importante dans la vie de la classe. Or, quel moyen plus puissant de donner aux enfants le sentiment de la solidarité qui les unit à leurs compagnons, le sens de la vie commune ? Bien en effet ne peut mieux les tirer de leur individualisme étroit que de leur faire sentir que la valeur de chacun est fonction de la valeur de tous, et que nos actes ont à la fois des causes et des conséquences qui dépassent la sphère de notre personnalité. Rien ne peut mieux nous donner le sentiment que nous ne sommes pas un tout qui se suffit à soi-même, mais la partie d'un tout qui nous enveloppe, qui nous pénètre, et dont nous dépendons.

Mais ce principe, une fois admis, demande à être appliqué avec mesure et discernement. Il ne saurait être question, pour chaque faute individuelle, de partager la responsabilité entre le coupable et la classe. La responsabilité collective se réduit à peu de chose dans chaque acte particulier, pris à part et isolé de tous les autres ; elle ne se fait réellement sentir que dans l'ensemble des actes accomplis par tous pendant une période de temps déterminé, dans la tenue générale de la classe. Pour pouvoir l'apprécier, il faut, à des intervalles réguliers, établir, pour ainsi parler, le bilan moral, non de tel ou tel individu, mais de la classe prise collectivement, la juger dans son ensemble, et attacher à ce jugement des sanctions déterminées. Par exemple, chaque semaine, on ferait l'inventaire de tout ce qui a été fait de bien et de mal, on relèverait les notes, les observations faites au jour le jour, et d'après l'impression qui se dégagerait de ce relevé, on accorderait ou on refuserait à la classe tout entière telle ou telle récompense, un exercice favori, une récréation exceptionnelle, une lecture, une

promenade, etc. La récompense s'adresserait à tous puisqu'elle aurait été méritée par tous, sans distinction d'individualités. Je n'examine pas ici dans le détail les règles d'après lesquelles devrait se faire cette évaluation, quel coefficient il faudrait attribuer à la gravité des fautes communes ou à l'importance des actes méritoires, et quel autre à leur fréquence. Ce sont là questions que la pratique résoudrait sans peine. L'important, c'est que l'enfant sente bien, à chaque moment de la route, que, dans une certaine mesure, il travaille pour tout le monde et tout le monde pour lui. L'existence de ces récompenses collectives, que l'on peut à volonté accorder ou refuser suivant les circonstances, permet de résoudre un problème de casuistique scolaire qui n'est pas sans embarrasser parfois la conscience du maître : c'est la question de savoir s'il faut punir toute une classe pour la faute d'un seul, quand le véritable coupable ne s'est pas fait connaître. Laisser la faute impunie est chose grave ; punir des innocents est bien cruel. Au contraire, rien de plus naturel que de ne pas accorder une faveur qui n'a de raison d'être que quand tout s'est passé normalement. La privation d'une récompense collective constitue la meilleure sanction à des délits anonymes.

Des idées communes, des sentiments communs, une responsabilité commune, voilà certes de quoi alimenter la vie collective de la classe. Mais une classe est un groupe de jeunes du même âge, de gens d'une même génération. La société, au contraire, comprend toujours dans son sein une pluralité de générations superposées et reliées les unes aux autres. Quand nous entrons dans la vie, nous trouvons déjà, tout autour de nous, un ensemble d'idées, de croyances, d'usages, que d'autres admettaient et pratiquaient avant nous, qui sont le legs de nos aînés, et qui, même, ne se modifieront guère au cours de notre existence individuelle. Par là, nous sommes rattachés, non seulement à nos contemporains, mais à nos devanciers ; et nous avons ainsi le sentiment qu'il existe au-dessus de nous une force impersonnelle, qui s'est constituée avant que nous ne fussions nés, comme elle nous survivra, et dont nous subissons l'action : c'est la société. Et, sans le sentiment du lien qui unit ainsi les unes aux autres les générations, qui en fait les phases successives du développement d'un même être, à savoir de l'être collectif, la solidarité sociale serait singulièrement précaire, puisqu'elle serait assurée de ne durer qu'un âge d'homme, et qu'il lui faudrait se reformer à nouveau à chaque génération nouvelle. Par conséquent, il serait bon que l'enfant, lui aussi, en entrant dans la classe, eût cette impression que le groupe dont il fait partie ne vient pas de s'improviser, mais qu'il entre dans un milieu moral déjà constitué et qui ne date pas du jour de la rentrée. Dans ce but, il serait utile que chaque classe gardât quelque souvenir des générations antérieures : les cahiers d'honneur, où auraient été réunis les meilleurs devoirs faits par les élèves d'autrefois, seraient un moyen de rattacher le présent au passé. On pourrait également consigner tous les incidents qui ont marqué, dans les années précédentes, la vie de la classe, les bonnes actions, les récompenses extraordinaires, les fêtes exceptionnelles, etc. En un mot, il faudrait que chaque classe eût son histoire qui lui apprendrait qu'elle a un passé et le lui ferait connaître. Pour la même raison, il serait nécessaire que chaque maître fût au courant de ce qui s'est passé dans la classe qui lui arrive, pendant les années précédentes, qu'il connût son histoire, qu'il ne fût pas ignorant de ses élèves et

des principaux événements de leur vie scolaire. A cette condition, l'enfant n'aurait pas, à chaque fin d'année, l'impression d'un lien qui se brise, à chaque année nouvelle, l'impression d'un lien tout nouveau qui se crée, mais pour ne durer lui-même qu'un temps. Il sentirait que toute l'école, que toute la suite des classes par lesquelles il passe, forme un tout continu, compose un même milieu moral. Il se sentirait davantage enveloppé et soutenu, et le sentiment de la solidarité serait ainsi renforcé. Il est vrai que, pour prévenir la discontinuité de la vie scolaire, on a parfois proposé de faire suivre la même classe par le même professeur ; et c'est un usage qui est effectivement pratiqué dans certains établissements. Nous en avons dit les inconvénients et les dangers. L'autorité du maître est trop grande pour qu'on puisse laisser les enfants soumis à l'action d'un seul et même professeur, pendant tout le cours de leurs classes. Il faut que la diversité des maîtres qui se succèdent empêche l'influence d'aucun d'être trop exclusive et, par suite, trop compressive de l'individualité de l'enfant ; mais il faut aussi que ces influences successives ne se contrarient pas mutuellement : il faut que, dans une certaine mesure, il y ait un lien entre elles, et que l'enfant sente la continuité de l'action, pourtant diverse, à laquelle il est soumis. C'est surtout au directeur de l'école qu'il appartient d'assurer cette continuité. Non pas qu'il ait à la créer de toutes pièces et par voie d'autorité, de même que le maître n'a pas à créer de toutes pièces l'esprit de l'école. Mais il doit mettre en contact les différents maîtres, empêcher que chacun considère sa tâche comme un tout qui se suffit, alors qu'elle ne fait que continuer et que préparer des tâches similaires. En un mot, c'est à lui qu'il incombe de représenter l'esprit, l'unité morale de l'école, comme c'est au maître de représenter l'esprit, l'unité morale de la classe.

Ainsi, l'école a tout ce qu'il faut pour éveiller chez l'enfant l'esprit de solidarité, le sens de la vie en groupe. Mais, si la vie collective qui lui est propre devait brusquement cesser au moment où l'élève franchit le seuil de sa dernière classe, si, en quittant ce milieu social, étroitement clos, qui l'a abrité pendant son enfance, il se trouvait tout d'un coup jeté dans cette grande solitude de la société, les germes de sociabilité qu'il emporte de l'école risqueraient fort de se flétrir, de se geler sous l'effet des vents froids et violents qui soufflent dans ces immenses espaces sociaux. Heureusement, depuis quelque temps, la société scolaire a, d'elle-même, éprouvé le besoin de développer hors d'elle des ramifications, grâce auxquelles elle se continue jusque dans les sociétés des adultes. Ce sont les oeuvres postscolaires, sociétés d'anciens élèves, sociétés de patronage, où anciens et nouveaux se rencontrent et sont associés à une même vie. Non seulement elles constituent d'excellentes écoles de vertus civiques, mais elles ont cet avantage inappréciable d'offrir à l'enfant, au moment où il quitte l'école, un groupe nouveau qui l'accueille, qui l'encadre, qui le soutient et le tient en haleine, qui, en un mot, lui permet d'échapper à l'influence si déprimante de l'isolement moral. D'une manière générale, tout ce qui peut multiplier les contacts entre générations successives (et c'est ce que font les œuvres postscolaires) est de la plus haute utilité sociale. En effet, chaque génération a son humeur propre, sa manière propre de penser et de sentir, ses besoins, ses aspirations spéciales. Il y a là un fait dont les causes sont encore bien mal connues, mais qui est incontestable. Changements linguistiques à chaque génération. Changements dans les modes, dans

les goûts artistiques, dans les opinions philosophiques. A une génération cosmopolite succède une génération éprise d'un idéal étroitement national, ou inversement. Au pessimisme succède l'optimisme, au dogmatisme religieux, l'anarchisme, etc. Cette discontinuité morale des générations risque donc de faire de l'évolution sociale une suite d'à-coups, de secousses, imprimant à l'histoire les directions les plus divergentes, si des précautions ne sont prises pour que les générations différentes soient rapprochées, aussitôt et aussi complètement que possible, de manière à se pénétrer mutuellement et à réduire ainsi l'écart moral qui les sépare.

II. - Influence générale de l'enseignement

Retour à la table des matières

Nous venons de voir comment l'école, par cela seul qu'elle est un groupe constitué, peut faire contracter à l'enfant les habitudes de la vie en groupe, le besoin de s'attacher à des forces collectives. Mais, en dehors de cette action très générale, il en est une autre que l'école est susceptible d'exercer dans le même sens, par l'intermédiaire der, divers enseignements qui y sont donnés.

Sans doute, au premier abord, il peut paraître surprenant que l'instruction puisse servir à l'éducation morale. L'instruction, en effet, est de l'ordre de la théorie, de la spéculation, et la morale, de l'ordre de l'action ou de la pratique. Mais c'est que notre conduite n'est pas sans tenir à la manière dont nous nous représentons les choses auxquelles s'applique notre action. Notre moralité, par cela seul que nous sommes des êtres intelligents, a des bases dans l'intelligence. Notamment, suivant la conception que nous nous ferons de la réalité sociale, nous serons plus ou moins en état de nous y attacher. On tient plus ou moins à un être, suivant l'idée qu'on en a. Or, cette conception de la réalité sociale est une chose théorique, que des enseignements divers contribuent à former. L'enseignement des sciences physiques et naturelles joue lui-même un rôle important dans cette élaboration.

Il existe, en effet, une certaine tournure d'esprit, qui constitue un très grave obstacle à la formation des sentiments de solidarité, et que l'enseignement scientifique est particulièrement apte à combattre : c'est ce qu'on pourrait appeler le rationalisme simpliste. Ce qui caractérise cet état d'esprit, c'est une tendance fondamentale à consi-

dérer que cela seul est réel, dans le monde, qui est parfaitement simple, si pauvre en qualités et en propriétés que la raison puisse s'en saisir d'un seul regard et s'en faire, d'un coup, une représentation lumineuse analogue à celle que nous avons des choses mathématiques. De ce point de vue, on ne peut être assuré que l'on tient un élément véritable de la réalité que si cet élément peut être embrassé dans une intuition immédiatement évidente, où il ne subsiste rien d'obscur ni de trouble. Ainsi, dit-on, dans les corps, ce qui seul est vraiment réel, c'est l'atome, l'atome simple, l'atome indivisible, sans couleur, sans saveur, sans sonorité, sans forme, sans dimensions, simple détermination de l'espace abstrait. Mais, alors, ces qualités si complexes du son, de la saveur, de la figure, etc., qui ne nous sont jamais données que dans des sensations confuses, qu'est-ce donc ? De simples apparences dues à ce que nous sommes mal placés pour voir les choses. Les apercevant de loin et du dehors, à travers les intermédiaires sensibles, elles nous apparaissent d'abord comme autant de nébuleuses où nous ne distinguons rien de défini. Mais, qu'on les soumette à l'analyse de l'entendement, et, alors, ce voile troublant se déchirera, ce nuage, qui recouvre la réalité et qui n'est qu'un produit de notre optique spéciale, se dissipera, et la masse, indivisée, indistincte, confuse, que nous apercevions jusque-là, se résoudra en une constellation d'éléments distincts les uns des autres, et parfaitement simples. Au lieu d'un complexus inextricable de propriétés enchevêtrées les unes dans les autres, nous n'aurons plus, pour ainsi dire, qu'un système de points mathématiques. En somme, cette attitude est celle dont Descartes a été, dans les temps modernes, le représentant le plus illustre et la plus haute expression. On sait en effet, comment, pour Descartes, il n'y a rien de réel que ce qui peut être l'objet d'une idée claire, translucide à l'esprit, et que, pour lui, rien ne peut être l'objet d'une telle évidence qui ne soit d'une simplicité mathématique.

Si cette tournure d'esprit était restée localisée dans le cercle des savants et des philosophes, il n'y aurait pas à en parler ici.

Mais, sous l'influence de causes diverses, ce simplisme est devenu un élément intégrant de l'esprit français. Or, bien que cette manière de concevoir les choses soit théorique dans son principe, elle a eu historiquement, et elle a, sur la pratique et notamment sur la pratique morale, des répercussions importantes. La société, en effet, est un tout énormément complexe. Si, donc, nous lui appliquons le principe du rationalisme simpliste, nous devons dire que cette complexité n'est rien par elle-même, n'a pas de réalité, que cela seul est réel dans la société qui est simple, clair, facilement représentable à l'esprit ; or, la seule chose qui satisfasse à toutes ces conditions, c'est l'individu. L'individu serait donc tout ce qu'il y a de réel dans la société. C'est dire que la société n'est rien par elle-même, qu'elle ne constitue pas une réalité *sui generis,* mais n'est qu'un terme collectif qui désigne la somme des individus. Mais, alors, c'est notre activité morale qui se trouve dépourvue de tout objet. Pour qu'on puisse aimer la société, se dévouer pour elle, la prendre pour fin de sa conduite, encore faut-il qu'elle soit autre chose qu'un mot, un terme abstrait ; encore faut-il qu'elle soit une réalité vivante, animée d'une existence spéciale, distincte de

celle des individus qui la composent. C'est à cette condition seulement qu'elle peut nous tirer hors de nous-mêmes, et, par conséquent, jouer le rôle d'objectif moral. On voit comment cette manière vicieuse de se représenter le réel peut affecter l'action, et comment, par suite, il importe de la redresser. L'enseignement des sciences peut nous y aider : nous verrons par quels procédés.

Dix-septième leçon

L'enseignement des sciences
(fin)

Retour à la table des matières

Je montrais, dans la dernière leçon, comment certaines manières de concevoir les choses, certaines attitudes intellectuelles pouvaient affecter l'organisation morale des peuples et des individus. C'est, notamment, le cas de cette tournure spéciale d'esprit que j'appelais le rationalisme simpliste. D'une manière générale, on peut dire que nous comprenons d'autant mieux les choses qu'elles sont plus simples. Si nous arrivons à une intelligence parfaite des choses mathématiques, c'est en raison de leur extrême simplicité. Le complexe, au contraire, en tant que complexe, ne peut jamais être représenté à l'intelligence que d'une manière trouble et confuse. D'où, une tendance à lui dénier toute réalité, à en faire une simple apparence, le produit d'une illusion dont la faiblesse de nos facultés intellectuelles serait l'unique cause. Le complexe ne nous apparaîtrait comme tel que parce que nous savons mal démêler, au premier abord, les éléments très simples dont il est formé. Mais, en fait, il ne serait qu'un composé de simples ; ce qui supprime la question de savoir comment il peut être traduit en un langage intelligible. C'est ainsi que, pour Descartes, par exemple,

toutes les qualités secondaires de la matière, forme, couleur, sonorité, etc., sont sans fondement dans la réalité ; il n'y aurait de réel que l'étendue mathématique, et les corps ne seraient que des composés de parties d'étendue.

Si cette manière de voir était propre à quelques philosophes seulement, il n'y aurait pas à s'en occuper ici. Mais elle est profondément enracinée dans notre esprit national ; elle a fini par devenir un des traits caractéristiques de l'esprit français, au moins jusqu'à ces derniers temps. En effet, nous venons de voir que c'est dans le cartésianisme qu'elle s'affirme avec le plus de méthode et de la façon la plus systématique. Or, on peut dire qu'en général le Français est, à quelque degré, un cartésien conscient ou inconscient. Le besoin de distinction et de clarté qui caractérise notre génie national nous incline, en effet, à détourner nos regards de tout ce qui est trop complexe pour pouvoir être aisément représenté à l'esprit sous forme de notions distinctes : et, ce que l'on est enclin à ne pas voir, à ne pas regarder, on est tout naturellement porté à le nier. Notre langue même n'est pas faite pour traduire ces dessous obscurs des choses, dont nous pouvons bien avoir le sentiment, mais non la claire intelligence, pour ainsi dire, par définition. Précisément parce qu'elle est analytique, elle n'exprime bien que les choses analysées, c'est-à-dire résolues dans leurs éléments ; elle note chacun d'eux au moyen d'un mot précis, au sens nettement découpé ; mais l'unité complexe et vivante que forment ces éléments de la réalité concrète en se rejoignant, en se pénétrant, en se fondant les uns dans les autres, tout cela lui échappe, parce que tout cela échappe à l'analyse. Ce qu'elle cherche, c'est le simple, et l'idéal serait pour elle d'avoir, pour chaque portion indivisible du réel, un mot et un seul, et d'exprimer le tout que forme chaque chose par une simple combinaison mécanique de ces notations élémentaires. Quant à l'aspect que prend ce tout en tant que tout, quant à ce qui en fait l'unité, la continuité et la vie, elle s'en désintéresse dans une large mesure. Voilà d'où vient le caractère abstrait de notre littérature. Pendant longtemps, nos poètes, nos romanciers, nos moralistes se sont bornés à nous peindre l'homme en général, c'est-à-dire les facultés les plus abstraites de l'âme humaine. Les héros imaginés par nos poètes dramatiques n'étaient pas des individualités déterminées, aux caractères multiples, ondoyants, contradictoires, enchevêtrés pourtant les uns dans les autres et si nombreux que toute énumération analytique en est impossible ; c'était tel ou tel sentiment, incarné dans un personnage historique ou fictif. C'est que l'individu réel, l'individu que nous sommes, c'est la complexité même ; en chacun de nous résident une infinité d'aptitudes, de propriétés, les unes en acte, les autres en germes, d'autres en voie de formation et intermédiaires entre ces deux états ; tandis que le général, au contraire, est simple, très pauvre en qualités, puisque, pour le constituer, on a dû méthodiquement appauvrir le réel. Et, derrière ces sentiments simples et abstraits que nous peignent nos écrivains, nous n'avons que bien rarement l'impression de ces profondeurs illimitées, entrevues mais inexplorées, comme nous en percevons chez le Faust de Goethe ou le *Hamlet* de Shakespeare. Tout se passe à la pleine lumière de la conscience.

Tout est en pleine clarté. Au reste, même dans la science, nous retrouverions aisément la preuve de cette tendance. Ce n'est pas sans raison que notre nation se distingue, entre toutes les autres, par le nombre et l'importance des génies ou des talents mathématiques auxquels elle a donné le jour.

Et, sans doute, il ne saurait être question de renoncer au postulat rationaliste qui est à la racine même de cette conception, puisque nous en avons fait nous-mêmes la base de notre enseignement. Nous devons maintenir qu'il n'y a pas de raison pour admettre qu'il y ait rien dans les choses qui soit irréductiblement irrationnel. Seulement, le rationalisme n'implique pas nécessairement le simplisme outré dont nous venons de parler. De ce que le complexe est difficile à soumettre aux exigences de la raison, de ce qu'une représentation intelligible n'en peut être obtenue que difficilement, laborieusement, et de ce qu'elle est toujours plus ou moins imparfaite, il ne suit nullement que l'on soit fondé à lui retirer toute réalité. Une telle entreprise est même contradictoire. Car, enfin, le complexe existe ; c'est un fait que l'on ne saurait nier, et l'on ne saurait faire que ce qui est ne soit pas. On dit que c'est une apparence. Acceptons le mot provisoirement. Mais une apparence, ce n'est pas un néant ; c'est un phénomène réel comme les autres. L'image d'un objet que je vois dans une glace n'a pas la même réalité que cet objet ; mais elle a une réalité d'une autre sorte. Il n'y a pas, dit-on, de couleurs, pas de saveurs, pas de chaleur dans les atomes dont les corps sont faits. Je le veux; mais les couleurs, les saveurs, les odeurs, la chaleur que je perçois au contact de ces corps sont bien réelles. Ce sont des réalités dont je vis, et qui ont pour moi autrement d'importance et d'intérêt que les mouvements impersonnels et abstraits qui peuvent se passer dans la matière. A supposer donc qu'elles ne soient aucunement fondées dans les éléments invisibles de la matière, il en faut simplement conclure qu'elles sont fondées ailleurs et d'une autre manière. On nous dit qu'objectivement la chaleur n'est que du mouvement, et il semble qu'on ait ainsi ramené une chose éminemment complexe, fuyante, multiforme à ce qu'il y a de plus simple en fait de phénomène, au mouvement. Mais on a beau faire ; de la chaleur n'est pas du mouvement. Quelque rôle que puissent jouer certains mouvements dans la production du phénomène chaleur, il est impossible d'identifier deux réalités aussi différentes. Et nous en pouvons dire autant de toutes les propriétés complexes dont on croit faire évanouir la complexité par les procédés de l'analyse. En un mot, s'il y a du complexe dans nos sensations, c'est qu'il y a du complexe quelque part. On dit que c'est notre point de vue, la nature de notre organisme et de notre conscience qui altèrent les choses et nous les font apparaître sous un aspect qui n'est pas le leur. Qu'importe ? Que la cause de la complexité soit ici ou là, dans notre corps ou dans les corps, il y a toujours quelque cause réelle à la complexité perçue, et les effets d'une cause réelle sont réels eux-mêmes. Et, d'ailleurs, pourquoi le complexe n'aurait-il d'existence qu'en nous et par nous, pourquoi ne serait-il fondé que dans notre organisation physique ou mentale ? Admettons que le monde soit tout entier résoluble en éléments simples. Par cela seul que ces éléments, au lieu de rester isolés les uns des autres, sont rapprochés les uns des autres, combinés ensemble, agissent par suite les uns sur les autres, ils peuvent, par ces actions et ces réactions, dégager des propriétés nouvelles, que ne présentait pas chacun des éléments intégrants pris à part. Combinez

ensemble deux forces homogènes, en les appliquant toutes deux à un même mobile, et vous aurez comme résultante une force unique, tout à fait différente de chacune des composantes, et comme intensité et comme direction. Combinez ensemble la flexibilité du cuivre avec celle de l'étain, et vous obtiendrez un des corps les plus durs qui soient, le bronze. Ainsi, alors même qu'il n'y aurait vraiment à la base de la réalité que des éléments très simples, ils devraient encore, en se composant, donner naissance à des caractères tout nouveaux, qui n'auraient plus la même simplicité, et dont la représentation serait déjà beaucoup plus complexe et plus difficile. Mais j'ajoute, de plus, que l'hypothèse même qu'il existe des éléments parfaitement simples est tout à fait arbitraire. Car jamais nous n'avons pu en saisir par l'observation directe, et nous ne pouvons même pas nous en faire une notion adéquate. Car la simplicité la plus parfaite que nous puissions imaginer est toujours relative. On dit de l'atome qu'il est indivisible. Mais nous ne pouvons pas penser une portion d'espace qui soit indivisible. On le dit sans forme, mais nous ne pouvons pas penser un élément matériel sans forme. Puis, dans tout atome, se fait sentir l'action des autres ; le monde tout entier retentit dans chaque élément du monde, et il y a ainsi un infini dans chaque infiniment petit. Le simple est une limite idéale à laquelle aspire la pensée, sans jamais la rencontrer dans la réalité.

Si j'ai tenu à montrer avec quelques détails ce qu'a de vicieux cette manière de voir, ce n'est pas à cause de l'intérêt théorique que présente la question ; c'est afin de mettre le lecteur en état de mieux rattacher à leur cause véritable les graves inconvénients pratiques de cette attitude mentale, et afin qu'on puisse mieux les apprécier. L'homme, avons-nous dit, n'agit moralement que quand il prend pour fin de sa conduite une collectivité. Mais, pour cela, encore faut-il qu'il existe une collectivité. Or, que l'on considère la société du point de vue simpliste, et il ne reste plus rien qui mérite d'être appelé de ce nom. En effet, la société étant un tout complexe, on doit poser comme certain que ce tout complexe n'est, comme tel, qu'une apparence, et que ce qui fait vraiment toute la réalité de l'être collectif, c'est quelque chose de simple, de défini, de clair par soi-même, qu'il faut atteindre. Or, l'élément simple de la société, c'est l'individu. Nous devrons donc dire qu'il n'y a rien de réel dans la société que les individus qui la composent, qu'elle n'est rien par elle-même, qu'elle n'a pas une personnalité spéciale, des sentiments et des intérêts qui lui soient propres. On aboutit à un véritable atomisme social. La société n'est plus qu'un nom collectif, un prête-nom donné à une somme d'individus, juxtaposés extérieurement. C'est un être de raison. Or, on n'aime pas un être de raison ; il serait absurde de sacrifier, à un être purement verbal, en somme, l'être réel, concret et vivant que nous sommes. Nous ne pouvons nous dévouer à la société que si nous y voyons une puissance morale plus élevée que la nôtre, dont nous dépendons. Mais, si l'individu est tout ce qu'elle contient de réel, d'où pourraient lui venir cette dignité et cette supériorité ? Bien loin que nous dépendions d'elle, c'est elle, alors, qui dépend de nous. Car elle ne peut avoir, d'après l'hypothèse, d'autre réalité que celle qu'elle tient de nous. Elle ne peut être que ce que nous voulons qu'elle soit. Même les volontés des générations qui nous ont précédés ne limitent aucunement les nôtres. Car les individualités qui composaient les générations antérieures ne sont plus, et, par conséquent, ne sont plus des

réalités actuellement agissantes. Pour pouvoir concevoir que les traditions du passé engagent l'avenir, il faut les concevoir comme dominant les individus, de manière à pouvoir se maintenir par-dessus le flot changeant des générations. Mais s'il n'existe que des individus, alors, à chaque moment de l'histoire, ce sont les individus existants et eux seuls qui font l'être de la société, en la voulant, comme le Dieu de Descartes crée le monde à chaque instant de la durée, en le voulant perpétuellement. Que brusquement, pour une raison ou pour une autre, notre volonté se tourne dans un autre sens, et tout l'édifice social qui y est suspendu s'écroule ou se transforme. Et voilà ce qui fait, voilà ce qui entretient le préjugé, encore si accrédité, sur la toute-puissance du législateur. Puisque la société n'a d'autre existence que celles que lui prêtent les volontés individuelles, ne suffit-il pas que celles-ci s'entendent entre elles et décident d'un commun accord que la société doit changer de nature, pour qu'aussitôt la métamorphose s'accomplisse ? Personne ne pense plus aujourd'hui que, même en nous coalisant, nous puissions faire que les lois de la nature physique soient autres qu'elles ne sont. Et, cependant, ils sont encore rares ceux d'entre nous qui comprennent que les citoyens d'un même État, fussent-ils unanimement d'accord pour opérer une révolution soit économique, soit politique, si cette révolution n'est pas impliquée dans la nature, dans les conditions d'existence de cette société, ne pourraient qu'échouer misérablement dans leur entreprise, Ils sont encore rares ceux qui comprennent que vouloir doter la France d'une constitution sociale qui ne sera possible que dans quelques siècles est chose tout aussi impossible que de la ramener à la constitution sociale du Moyen Age, alors même que la majorité des Français voudrait l'une ou l'autre révolution. Combien se doutent qu'il y a là une force des choses, des lois nécessaires contre lesquelles nos volontés viendraient se briser, et que, si nous pouvons bien détruire l'ordre social existant, nous ne saurions édifier un ordre impossible par définition ? Mais, alors, comment s'attacher et se subordonner à un arrangement, à une organisation qui n'est rien par elle-même, et qui est perpétuellement placée sous la dépendance de nos volontés ?

Et ce qui montre bien que ce danger n'a rien d'imaginaire, c'est ce qui s'est passé en France. L'esprit simpliste du XVIIe siècle ne s'appliqua d'abord qu'aux choses du monde physique ; on ne spéculait pas alors sur le monde social et moral, qui était encore considéré comme trop sacré pour qu'on se permît de le soumettre aux profanations de la pensée laïque, c'est-à-dire de la science. Mais, avec le XVIIIe siècle, c'en est fait de cette réserve. La science ose davantage ; elle devient plus ambitieuse, parce qu'elle a, chemin faisant, pris plus de forces. Elle s'attaque aux choses sociales. Une philosophie sociale et politique se fonde. Seulement, la science du XVIIIe siècle était, comme il est naturel, fille de la science du XVIIe. Elle était animée du même esprit ; elle apporta donc, à l'étude des problèmes nouveaux qu'elle se posait, c'est-à-dire à l'étude du monde social, ce même simplisme dont s'inspirait le siècle précédent dans l'étude du monde matériel. C'est pourquoi la philosophie sociale du temps est essentiellement atomistique. Pour Rousseau, qui peut être considéré comme le théoricien par excellence de l'époque, il n'y a rien de réel dans la société que l'individu. Aussi, pour savoir ce qu'elle doit être, il ne se préoccupe nullement d'interroger l'histoire, de rechercher comment elle est constituée, dans quel sens elle tend à se

développer, etc. Il lui suffit de se demander ce que l'homme doit vouloir qu'elle soit. A ses yeux, l'ordre social n'est pas le produit d'une évolution historique que l'on ne peut diriger que dans la mesure où l'on en aura déterminé les lois ; c'est un acte des volontés individuelles, qui se lient les unes aux autres par un contrat dont les clauses sont librement débattues, le contrat social. Par conséquent, pour savoir ce qu'elles doivent faire, elles n'ont qu'à bien prendre conscience d'elles-mêmes et qu'à être fermes dans leurs résolutions. Il est vrai que cette tendance était, en partie, tenue en échec par une tendance contraire. La société française avait, dès lors, un vif sentiment d'elle-même et de son unité ; et c'est pourquoi nous avons pu dire que le mouvement révolutionnaire était, en partie, un grand mouvement de concentration nationale, comme le prouve l'horreur des hommes de la Révolution pour tout ce qui est particularisme moral et politique. Jamais on n'eut un plus vif sentiment de la suprématie des intérêts collectifs sur les intérêts individuels et de la souveraineté de la loi, dominant de toute sa majesté la multitude des individus. Ce sentiment se retrouve chez les théoriciens comme chez les hommes d'État de l'époque. Rousseau rêve d'une loi qui s'impose à tous les citoyens avec la même nécessité que les lois physiques, d'une loi impersonnelle et armée d'une telle force qu'elle peut faire plier les volontés individuelles, tout comme le font les forces de la nature. Seulement, le préjugé simpliste, qui s'imposait en même temps aux esprits, les mettait dans l'impossibilité de résoudre les problèmes qu'ils se posaient ainsi : car ils étaient contradictoires dans les termes. En effet, ils commençaient par admettre comme une évidence qu'il n'y a de réel dans la société que les individus, que c'est d'eux qu'elle tient tout son être, qu'elle est ce qu'ils veulent qu'elle soit. Mais, alors, comment, de l'individu, tirer un ordre social qui dépasse les individus ; comment extraire, des volontés individuelles, une loi qui domine les volontés individuelles ? Si la loi est leur oeuvre, comment pourrait-elle les lier, comment ne resterait-elle pas perpétuellement sous leur dépendance ? Nous n'avons pas à exposer ni à examiner ici les artifices au moyen desquels on a essayé de concilier ces termes inconciliables. Mais cette contradiction fondamentale est certainement une des causes qui ont paralysé partiellement l'œuvre révolutionnaire, et l'ont empêchée de produire tous les résultats qu'on en pouvait attendre.

Ainsi, l'histoire montre quels graves inconvénients pratiques peut avoir cette tournure de l'esprit français. Surtout, de notre point de vue laïque, le danger est puissant, et pressante la nécessité de le combattre. Car, ne l'oublions pas, nous ne pourrons instituer une éducation laïque que si nous pouvons assigner à l'individu une fin qui le dépasse, que si nous pouvons donner quelque objectif à ce besoin de se dévouer et de se sacrifier qui est la racine de toute vie morale. Si la société n'est qu'une apparence, si, par suite, la réalité morale finit à l'individu, a quoi celui-ci pourra-t-il s'attacher, se dévouer, se sacrifier ? Or, pour arriver à sentir que la société est autre chose qu'une simple apparence, que, tout en étant composée exclusivement d'individus, elle a pourtant une réalité propre, qu'elle est un être digne d'être aimé et servi, il faut avoir secoué le préjugé simpliste. Il faut être parvenu à comprendre, ou tout au moins avoir l'impression que le degré de réalité des choses ne se mesure pas à leur degré de simplicité. Il y a donc là un état d'esprit qu'il faut prendre résolument corps à corps. Il faut donner à l'enfant le sens de la complexité réelle des choses ; et il faut que ce sens

finisse par lui devenir organique, naturel, en quelque sorte, par constituer une catégorie de son esprit. Pour cela, toute une éducation intellectuelle est nécessaire, dans un intérêt pratique, et c'est à cette éducation que peut et doit contribuer l'enseignement élémentaire des sciences : non pas sans doute des sciences mathématiques qui, au contraire, sont simplistes par principe et par méthode, mais des sciences physiques et naturelles. Sans doute, elles ne peuvent donner le sentiment de la complexité des choses que pour ce qui concerne le monde physique ; mais, pour que ce sentiment puisse s'étendre au règne social, il faut d'abord qu'il se soit élaboré et qu'il ait pris une force et une consistance suffisantes à propos des règnes inférieurs de la nature. Il y a là une propédeutique indispensable, et c'est en cela que consiste le rôle des sciences dans l'éducation morale.

Mais cherchons à déterminer avec plus de précision ce que doit être ce rôle.

Quand on croit que le complexe est une pure apparence, que le fond des choses est simple, on tend aussi à admettre que la science en peut être faite par des procédés d'une égale simplicité. Car ce qui est simple est facilement intelligible ; nous pouvons nous en faire une notion claire, distincte, adéquate, tout à fait analogue à celles qui sont à la base des mathématiques; et, une fois cette notion obtenue, il n'y a qu'à en tirer par le raisonnement ce qui y est inclus, comme fait le mathématicien, pour avoir la suite des vérités scientifiques. Le simplisme ne va donc pas sans un acte de foi dans la raison abstraite, dans la raison raisonnante. On croit que l'esprit peut tirer de lui-même la science, une fois qu'il a construit les concepts initiaux qui la contiennent implicitement. Nul besoin, dès lors, de méthodes laborieuses et compliquées pour surprendre les secrets de la nature ; la nature n'a rien de tellement mystérieux, rien qui déconcerte notre entendement, puisqu'elle est simple comme lui. Une fois qu'on a dissipé le voile qui dissimule cette simplicité, tout doit apparaître en pleine lumière. Cette tendance est si bien inhérente à l'esprit simpliste que le cartésianisme n'est autre chose, en somme, qu'une tentative pour réduire la science du monde à n'être qu'une mathématique universelle ; et, quand les philosophes du XVIIIe siècle appliquèrent les principes cartésiens aux choses sociales, ils conçurent la science nouvelle qu'ils entreprenaient comme pouvant être construite d'un coup par voie de définitions et de déductions, sans qu'il fût nécessaire de recourir à l'observation, c'est-à-dire à l'histoire. Combattre, prévenir l'esprit simpliste, c'est donc avant tout mettre l'enfant en garde contre ces constructions et ces déductions. Pour cela, on s'appliquera à lui donner le sentiment de la manière dont procèdent les sciences de la nature, et à lui faire voir comment le labeur qu'elles coûtent, la lenteur et les difficultés de leurs progrès contrastent avec ces improvisations. Lui parle-t-on de telle ou telle découverte, de celle des lois de la propagation de la lumière, par exemple ? Au lieu de lui donner les résultats en bloc, on lui en fera sommairement l'histoire laborieuse, on lui dira comment l'humanité n'y est parvenue qu'à la suite d'expériences, de tâtonnements, d'échecs de toutes sortes : on lui indiquera les hypothèses qui se sont successivement remplacées, ce que chacune d'elles a coûté ; on lui expliquera que les résultats actuels eux-mêmes ne sont que provisoires, que demain, peut-être, un fait nouveau sera découvert qui viendra les remettre en question, obligera tout au moins à les

rectifier partiellement. Tant il s'en faut que la vérité puisse être trouvée d'un coup ; tant il s'en faut qu'elle soit exactement à la mesure de notre entendement. En un mot, il faut faire sentir la nécessité de l'expérience, de l'observation, c'est-à-dire la nécessité pour nous de sortir de nous-mêmes pour nous mettre à l'école des choses, si nous voulons les connaître et les comprendre.

C'est à cette condition que l'enfant acquerra le sens de l'écart qu'il y a entre la simplicité de notre esprit et la complexité des choses : car c'est précisément à mesure que les hommes se sont rendu compte de cet écart qu'ils ont aussi reconnu la nécessité de la méthode expérimentale. La méthode expérimentale, c'est la raison raisonnante prenant conscience de ses limites et abdiquant l'empire absolu qu'elle s'attribuait à l'origine.

Un autre moyen d'inculquer ce sentiment est de faire voir à l'enfant que, très souvent, le résultat de la recherche scientifique est tout différent de celui auquel on se serait attendu, si l'on n'avait cru que le raisonnement. D'Alembert s'est amusé à formuler un certain nombre de lois physiques qui, *a priori,* devraient nous apparaître comme très probablement vraies, et dont l'expérience seule vient démontrer la fausseté. Par exemple : le baromètre hausse pour annoncer la pluie. En effet, lorsqu'il doit pleuvoir, l'air est plus chargé de vapeurs, par conséquent plus pesant ; donc, il doit faire hausser la colonne mercurielle du baromètre. L'hiver est la saison où la grêle doit principalement tomber. En effet, l'atmosphère étant plus froide en hiver, il est évident que c'est surtout dans cette saison que les gouttes de pluie doivent se congeler jusqu'à durcir en traversant l'atmosphère *(D'Alembert,* par Joseph Bertrand, p. 17). Mille autres exemples : c'est la forme de la terre, c'est son mouvement autour du soleil, c'est la conception de la voûte céleste, etc. Dans tous ces cas, la raison raisonnante apprend à se défier d'elle-même, en voyant quelles erreurs elle entraîne. Que de fois elle pourrait nous inciter à nier des réalités incontestables ! Il ne faut pas craindre, en effet, d'apprendre à l'enfant qu'il y a des faits d'observation, dont l'existence n'est pas douteuse, et qui, pourtant, heurtent si violemment notre logique coutumière que notre premier mouvement est de leur opposer une négation pure et simple. La manière dont les premières découvertes relatives à l'hypnotisme ont été accueillies, la fin de non-recevoir qui leur a été opposée est, sur ce point, particulièrement démonstrative.

Mais ce sont surtout les sciences de la vie qui sont susceptibles de faire comprendre à l'enfant ce qu'il y a de complexe dans les choses et ce que cette complexité a de parfaitement réel. Tout organisme est formé d'un même élément qui se répète un nombre plus ou moins considérable de fois : c'est la cellule. Il semble donc qu'ici nous atteignons directement quelque chose de simple. Or, il est facile de faire voir que cette simplicité n'est qu'apparente. Rien n'est complexe comme la cellule; car toute la vie y est en raccourci. La cellule, en effet, travaille, réagit aux excitations extérieures, produit des mouvements, assimile et désassimile, en un mot se nourrit, s’accroît par suite de la nutrition et se reproduit, tout comme les êtres vivants les plus

hautement développés. Et la complexité confuse de toutes ces fonctions, de toutes ces formes d'activité étroitement impliquées les unes dans les autres, étroitement associées dans ce petit espace, sans qu'on puisse assigner à chacune un siège, un organe distinct, si bien que chacune paraît être à la fois partout et nulle part, cette complexité est peut-être de nature à frapper plus vivement l'esprit que celle que l'on observe dans des organes pleinement différenciés comme ceux des animaux supérieurs. Et il n'est même pas impossible d'aller plus loin, et de tirer de cette même considération un enseignement plus instructif. Cette petite masse vivante n'est faite en définitive que d'éléments non vivants, d'atomes d'hydrogène, d'oxygène, d'azote et de carbone. Ainsi, des parties qui ne vivent pas peuvent, en se combinant, en se rapprochant, en s'associant, manifester tout à coup des propriétés tout à fait nouvelles, celles qui caractérisent la vie. Voilà qui fera comprendre à l'enfant (et l'enfant peut comprendre tout cela), qu'en un sens un tout n'est pas identique à la somme de ses parties, et voilà qui l'acheminera à comprendre que la société n'est pas simplement la somme des individus qui la composent.

Seulement, si cet enseignement peut avoir sur la pensée et sur l'action la plus heureuse influence, il demande à être donné avec les plus grandes précautions. S'il importe, en effet, de mettre l'enfant en garde contre un rationalisme trop facile, il faut le garder avec tout autant de vigilance du mysticisme. Il faut lui donner l'impression que les choses ne sont pas simples, comme le voudrait notre entendement qui est amoureux de simplicité, mais non qu'il y a en elles je ne sais quel fond irréductible d'inintelligibilité, je ne sais quel principe de ténèbres, à jamais réfractaire à la raison. Il est arrivé, il arrive encore trop souvent que l'on insiste sur ce qu'il y a d'obscur dans les faits et dans les êtres pour mieux précipiter l'esprit dans l'obscurantisme ; que l'on ne rappelle à la raison son impuissance, quand elle essaye de se suffire toute seule à elle-même, que pour lui demander d'abdiquer en faveur d'on ne sait quel principe supérieur. Il y a là deux abîmes dans lesquels il faut également éviter de verser l'esprit de l'enfant. Il importe qu'il comprenne que les choses ne peuvent être tirées d'un coup à la pleine lumière, que, peut-être même, l'homme n'arrivera jamais à faire une complète clarté, qu'il restera toujours de l'obscur ; mais, en même temps, il faut bien lui montrer, par l'histoire, que cette part de l'obscur va toujours en diminuant, et qu'il est impossible d'assigner une borne infranchissable à cette régression, qui a commencé dès le commencement de l'histoire, et qui est évidemment destinée à se continuer sans terme. Le rationalisme n'implique pas nécessairement que la science puisse être faite, finie un jour, ni en un temps donné ; tout ce qu'il suppose, tout ce qu'il affirme, c'est qu'il n'y a aucune raison de marquer une borne aux progrès de la science, de lui dire : tu iras jusque-là et pas plus loin. Pour être rationaliste, il n'est pas nécessaire de croire qu'un moment prochain doit venir où la science sera totalement achevée ; il suffit d'admettre qu'il n'y a pas un point précis où commence le domaine du mystère, de l'irrationnel, un point où doive venir définitivement se heurter, impuissante, la pensée scientifique. Il ne s'agit donc pas de nous dépouiller complètement de ce cartésianisme, qui est dans notre sang. Nous devons rester des rationalistes impénitents, mais notre rationalisme doit se débarrasser de son simplisme, apprendre à se défier des

explications faciles et formelles, se pénétrer davantage du sentiment de la complexité des choses.

On a souvent, surtout dans des temps récents, accusé la science positive d'être dépourvue de tout intérêt moral. Ce n'est pas, a-t-on dit, en apprenant comment les corps tombent ou comment l'estomac digère que nous saurons comment nous devons nous conduire avec les autres hommes. Ce qui précède montre que ce reproche est injustifié. Sans parler des sciences des choses morales, qui, elles aussi, peuvent être entendues d'une manière positive et sont aptes à guider l'homme dans l'action, nous venons de voir que même les sciences du monde matériel ne sont pas sans jouer un rôle important dans la formation du caractère moral. Elles ne pourraient être inutiles, en effet, que si la vie morale était séparée par une solution de continuité, par un abîme du reste de la nature. Si la vie morale était tournée tout entière vers je ne sais quel monde transcendant, supra-expérimental, que rien ne relie au monde temporel, alors les sciences qui étudient ce dernier ne pourraient, en effet, nous aider ni à bien comprendre, ni à bien pratiquer nos devoirs. Mais nous avons rejeté cette dualité. L'univers est un. L'activité morale a pour fin des êtres, supérieurs sans doute à l'individu, mais empiriques, naturels, au même titre que les minéraux ou êtres vivants : ce sont les sociétés. Les sociétés font partie de la nature; elles n'en sont qu'un compartiment séparé, spécial, une forme spécialement compliquée, et, par conséquent, les sciences de la nature physique peuvent nous préparer à bien comprendre le règne humain, et nous munir de notions justes, de bonnes habitudes intellectuelles, qui pourront servir à diriger notre conduite.

Dix-huitième leçon

La culture esthétique
L'enseignement historique

Retour à la table des matières

En montrant, dans la dernière leçon, quel est le rôle de l'enseignement des sciences dans l'éducation morale, j'ajoutais qu'il est bien plus important que celui de l'art et de la littérature. Je ne voudrais pas que cette proposition, émise en passant, pût être regardée comme une boutade, et je tiens à un dire les raisons, Aussi bien, quoique la culture esthétique ne tienne que pou de place à l'école primaire, il est difficile que je la passe complètement sous silence. On lui a trop souvent attribué une part considérable dans la formation du caractère moral pour que je puisse simplement en traiter par prétérition. Je dois tout au moins expliquer pourquoi je ne lui assigne qu'une place secondaire et accessoire dans l'œuvre de l'éducation morale.

Assurément, il y a un côté par où l'art - je réunis sous cette expression beaux-arts et littérature - peut à bon droit apparaître comme un instrument d'éducation morale. L'art, en effet, est essentiellement idéaliste. Il est vrai que cette affirmation, au premier abord, peut paraître préjuger la controverse toujours pendante entre l'idéalisme, d'une part, le réalisme ou le naturalisme, de l'autre. Mais il n'en est rien. Car les naturalistes, eux aussi, sont idéalistes à leur façon. D'abord, la nature ne peut jamais être copiée servilement ; à côté du beau qui est en elle, il y a du laid et du médiocre, et, par conséquent, il faut que l'imagination de l'artiste la transforme, De plus, ce qui fait la beauté de la nature, là où elle est belle, ce sont les impressions, les émotions *sui generis* qu'elle éveille en nous, et l'objet de l'art est précisément de traduire, mais par d'autres moyens que ceux dont dispose la nature, ces états tout idéaux. Toute oeuvre d'art est donc l'expression d'un idéal, et, la, seule différence, c'est que, pour les réalistes, l'idéal est immédiatement provoqué par Io spectacle du réel, tandis que, pour les autres, il est davantage le produit d'un travail intérieur. Mais ce ne sont là que des différences de degré. Or, l'idéal, c'est, par définition, quelque chose qui ne peut pas s'incorporer au réel, quelque chose qui le déborde, qui le dépasse, et qui, par conséquent, nous dépasse nous-mêmes. Ainsi, de quelque manière que nous le concevions, il nous apparaît comme doué d'une sorte de supériorité par rapport à nous. Il excède les forces naturelles dont nous disposons. On ne peut donc tenir à un idéal, quel qu'il soit, sans tenir du même coup à autre chose qu'à soi. Et, ainsi, l'amour de l'art, le goût des joies artistiques ne vont pas sans une certaine aptitude à sortir, à se détacher de soi, c'est-à-dire sans un certain désintéressement. Et, en effet, quand nous sommes sous le coup d'une forte impression esthétique, nous sommes tout entiers à l’œuvre qui la suscite en nous, nous ne pouvons pas nous en détacher, nous nous oublions. Nous perdons de vue ce qui nous entoure, nos soucis ordinaires, nos intérêts immédiats ; c'est même ce qui fait la grande vertu consolatrice de l'art. L'art nous console, parce qu'il nous détourne de nous-mêmes. Cet oubli de soi va même, chez l'artiste, jusqu'à de véritables états d'extase. Tout épris de l'idée ou du sentiment qu'il s'efforce d'exprimer, le poète, le peintre, le musicien s'y absorbent, s'y abîment ; ils finissent par s'identifier complètement avec le personnage qu'ils cherchent à représenter, comme Flaubert qui, en dépeignant un empoisonnement, finit par en sentir réellement tous les symptômes.

Or, ce processus mental de l'artiste, ou simplement de l'homme qui éprouve un plaisir esthétique, est, dans son mécanisme intérieur, de tous points identique à celui d'où résultent les grands actes de sacrifice et de dévouement. L'homme, qui est tout entier à la beauté qu'il contemple, se donne à elle, se confond avec elle, de même que l'homme, qui se donne au groupe dont il fait partie, se confond avec ce groupe. En éveillant le goût du beau, on ouvre donc les voies à l'esprit de désintéressement et de sacrifice. Tout ce qui incite l'homme à se perdre de vue, à regarder au-delà et au-dessus de soi, à ne pas se prendre pour le centre du monde, tout ce qui l'attache à quelque objectif qui le dépasse en partie, tout cela ne peut que développer chez lui des habitudes et des tendances tout à fait comparables à celles que nous avons trouvées à la racine de la vie morale. C'est, de part et d'autre, le même besoin et les mêmes facultés de ne pas rester étroitement concentré sur soi, de s'ouvrir largement

au-dehors, de laisser la vie extérieure pénétrer en soi, et de communier avec elle jusqu'à s'y oublier complètement. En un sens, la culture esthétique imprime à la volonté une attitude dont l'éducation morale peut ensuite se servir pour atteindre ses fins propres, et, par conséquent, il peut sembler que l'art soit un puissant moyen de moraliser.

Mais voici l'envers de ce tableau, voici par où la culture esthétique diverge radicalement de la culture morale.

C'est que le domaine de l'art n'est pas le réel. Alors même que les êtres que nous représente l'artiste sont directement empruntés à la réalité, ce n'est pas leur réalité qui fait leur beauté. Peu nous importe que ce paysage ait existé ici ou là, qu'un personnage dramatique ait vécu dans l'histoire. Ce n'est pas parce qu'il est historique, que nous l'admirons au théâtre, c'est parce qu'il est beau : et notre émotion ne serait en rien diminuée, s'il était tout entier le produit d'une fiction poétique. Même, on a pu dire justement que, quand l'illusion est trop complète et nous fait prendre pour réelle la scène que figure l'artiste, le plaisir du beau s'évanouit. Assurément, si les hommes ou les choses, qui sont ainsi mis sous nos yeux, étaient d'une invraisemblance notoire, l'esprit ne pourrait pas s'y intéresser ; par suite, l'émotion esthétique ne pourrait pas naître. Mais, tout ce qu'il faut, c'est que leur irréalité ne soit pas trop criante ; c'est qu'ils ne nous apparaissent pas comme trop manifestement impossibles. Et, encore, ne saurait-on dire à partir de quel moment, de quel point précis l'invraisemblable devient trop évident et trop choquant pour ne pouvoir être toléré. Que de fois le poète nous fait accepter des thèmes scientifiquement absurdes, et que nous savons tels! Nous nous faisons volontiers complices d'erreurs dont nous avons conscience, pour ne pas gâter notre plaisir. En définitive, il n'y a pas, pour l'artiste, de lois de la nature ni de lois de l'histoire, qui doivent être, toujours et en toutes circonstances, nécessairement respectées. Ce qui explique ce caractère de l'œuvre de l'art, c'est que les états intérieurs qu'elle traduit et qu'elle communique ne sont ni des sensations, ni des conceptions, mais des images. L'impression artistique vient de la façon dont l'artiste affecte, non pas nos sens, non pas notre entendement, mais notre imagination. Il nous peint les choses de manière que nous nous les représentions, ni telles que peut les concevoir le savant qui s'en fait une notion objective et impersonnelle, ni telles que nous les pouvons sentir nous-mêmes, quand nous sommes réellement en contact avec elles dans la pratique de la vie. Son rôle, c'est de susciter en nous certains états, qui, par la manière dont ils se combinent, par leur jeu intérieur, et abstraction faite de leur rapport avec le réel, nous causent *le* plaisir particulier qu'on appelle le plaisir esthétique. Ce sont les images. Or, les images constituent la matière mentale la plus plastique qui soit. Il n'en est pas qui soit aussi peu résistante. La sensation, elle, est immédiatement causée en nous par une chose extérieure présente elle en est le prolongement à l'intérieur de notre conscience elle est donc nécessitée à reproduire cette chose dont elle n'est qu'un aspect. Par suite, la chose étant ce qu'elle est, notre sensation ne peut être autrement, quoi que nous en ayons. Le concept élaboré par la science a, lui aussi, pour fonction d'exprimer la réalité, quoique d'une autre manière que *la* sensation, et, par conséquent, lui aussi est tenu de se modeler sur la réalité. L'image, au contraire,

occupe une situation à part et tout à fait privilégiée. Elle n'est pas due à l'action actuelle d'une chose dont elle ne serait que *la* copie intérieure ; elle n'est pas non plus le produit d'une élaboration scientifique, sévèrement réglementée. Elle est libre. Bien loin qu'elle soit asservie à quelque réalité extérieure dont elle serait la reproduction, elle est malléable presque à volonté. Elle dépend avant tout de notre humeur, de nos dispositions intérieures. Suivant la manière dont nous en disposons, elle change d'aspect, s'éclaircit ou s'assombrit, nous apparaît comme vivante *ou* comme désolée. Comme les images ne sont pas astreintes à exprimer les rapports véritables des choses, elles peuvent se combiner de la manière la plus capricieuse, au gré de nos désirs conscients ou inconsciente. Elles sont donc affranchies de *la* dure nécessité à laquelle est soumise la nature. Et voilà pourquoi les lois naturelles n'existent pour ainsi dire pas pour l'artiste, pourquoi, d'une manière générale, le domaine *de* l'art n'est pas la réel. C'est que le monde dans lequel se meut l'artiste, c'est le monde des images, et que le monde des images, c'est le domaine du rêve, de la fiction, des libres combinaisons mentales.

Or, de ce point de vue, il y a, entre l'art et la morale, un véritable antagonisme. L'art, disons-nous, nous fait vivre dans un milieu imaginaire ; par cela même, il nous détache de la réalité, des êtres concrets, individuels et collectifs qui la composent. Ne dit-on pas, et avec raison, que le grand service que nous rend l'art, c'est de nous faire perdre de vue la vie telle qu'elle est et les hommes tels qu'ils Pont. Tout au contraire, le monde de la morale, c'est le monde même du réel. Ce que la morale nous commande, c'est d'aimer le groupe dont nous faisons partie, les hommes qui composent ce groupe, le sol qu'ils occupent, toutes choses concrètes et réelles, et que nous devons voir telles qu'elles sont réellement, alors même que nous entre. prenons de les porter à un plus haut degré de perfection. C'est qu'en effet la morale est du domaine de l'Action, et qu'il n'y a pas d'action possible qui ne se prenne à un objet donné dans la réalité. Faire son devoir, c'est toujours être utile à quelque être vivant, existant. L'art détourne donc de la vie morale, parce qu'il détourne de la vie réelle. Aussi, c'est seulement en partie et sous un certain rapport que les habitudes que développe la culture esthétique peuvent être comparées aux habitudes proprement morales. Elles se ressemblent bien par leur économie intérieure ; elles tendent bien à tirer l'individu hors de lui-même. Seulement, les unes ne nous attachent qu'à des images, à de pures créations de notre esprit, les autres, au monde des vivants, Il faut voir les gens tels qu'ils sont, voir leur laideur et leur misère pour y porter remède, L'Art tourne *ses* regards d'un tout autre côté. L'orientation en est bien différente. C'est pourquoi, là où *la* moralité doit à la culture esthétique ses principales assises, elle se dissipe et s'évaporé, *pour* ainsi dire, *en* purs jeux de l'imagination, dont l'esprit se berce, en vagues aspirations intérieures, en rêveries distinguées *; au* lieu de consister en des actes définis et efficaces, destinés à entretenir ou à transformer la réalité. Sous l'effet de l'éducation tout artistique que reçoivent certains de nos enfants, nous né voyons que trop souvent de ces hommes pour qui l'élévation morale consiste à construire *en* eux-mêmes un bel édifice d'idées, un beau système d'idéaux, qu'ils contemplent et qu'ils admirent paresseusement, au lieu de mettre la main à l'œuvré et de prendre leur part de la tâche commune.

Cet antagonisme pourrait être exprimé *de* la façon suivante. On a souvent comparé l'art à un jeu. Et, en effet, ces deux sortes d'activité sont les deux espèces d'un même genre. Quand nous jouons, comme quand nous contemplons une couvre d'art, nous vivons d'une vie fictive, imaginaire, qui perdrait *même* tout son charme, si elle devenait indistincte de la vie réelle. Si nous aimons jouer aux cartes, aux dés, c'est, sans doute, parce que la petite guerre qu'impliquent ces jeux n'est pas sans ressembler à celle que nous soutenons les uns contre les autres, dans *lu* lutte de chaque jour ; mais, que la ressemblance soit trop complète, que, par exemple, l'enjeu soit trop considérable, et, par son importance, se rapproche trop sensiblement du salaire régulier 'de notre» travail, et le plaisir du jeu s'évanouit. Nous redevenons sérieux ; nous redevenons l'homme de la vie sérieuse ; nous cessons de jouer. C'est donc l'imagination qui fait l'intérêt que nous prenons au jeu, et une imagination dont nous ne sommes pas dupes. Cet intérêt est le produit d'une illusion, mais d'une illusion dont il faut que nous gardions quelque conscience, de manière qu'elle ne soit pas trop complète. Or, il en est de même de l'art. Une oeuvre d'art, sans doute, ne nous intéresserait pas, si elle était sans rapport avec le réel ; mais, d'un autre côté, elle cesserait d'être pour nous une œuvre d'art, si nous prenions les êtres et les événements qui y sont représentés pour des réalités, et si nous avions pour eux les sentiments que nous avons pour des êtres et des choses réelles. Le jeu et l'art nous font donc vivre également dans un monde d'images, que nous savons précisément tel, et ce sont ces combinaisons d'images qui font le plaisir du jeu, comme celui de l'art. En ce sens, on peut dire que l'art est un jeu. La morale, au contraire, est de la vie sérieuse. C'est même ce qu'il y a de plus sérieux, de plus grave dans la vie sérieuse. On voit toute la distance qu'il y a entre ces deux formes de l'activité : c'est toute la distance qui sépare le jeu du travail. Ce n'est donc pas en apprenant à jouer ce jeu spécial, qui est l'art, que nous pourrons apprendre à faire notre devoir.

Ce n'est pas, cependant, que l'art n'ait aucun rôle à jouer dans l'éducation morale. Au contraire, ce qui vient d'être dit permet de déterminer la part qui lui revient et ce qu'on en peut attendre. L'art, disons-nous, est un jeu, mais le jeu a sa place dans la vie. Nous ne pouvons pas travailler tout le temps ; nous ne pouvons toujours faire effort. Cette concentration d'énergie sur un but déterminé, qu'implique le travail, a presque quelque chose d'anormal qui ne peut durer. Il faut que la détente succède à l'effort, que l'activité prenne la forme du jeu. Mais il y a bien des sortes de jeux. Il en est de grossières et de matérielles, qui font appel à des sentiments égoïstes, brutaux même (certains jeux sportifs), trop voisins de ceux qui nous animent dans nos luttes quotidiennes. Il en est d'autres, au contraire, qui s'adressent à des sentiments qui, s'ils ne sont pas moraux par eux-mêmes, ressemblent pourtant par certains côtés aux sentiments moraux. Le jeu qui présente au plus haut degré ce caractère, c'est l'art ; nous avons vu, en effet, comment l'art implique un certain désintéressement, un certain détachement de soi, un certain éloignement pour les intérêts matériels les plus grossiers, une certaine spiritualisation de la sensibilité et de la volonté. Voilà par où l'art nous intéresse. Il faut que nous ayons des loisirs, et il faut que nous les remplissions aussi noblement, aussi moralement que possible. L'art seul nous en fournit

les moyens. L'art, c'est la forme noble du jeu; c'est la morale étendant son action jusqu'aux heures d'oisiveté, et les marquant de son caractère propre. Voilà pourquoi il serait bon de donner à tous les enfants une certaine culture esthétique. Par lui-même, le loisir est toujours un moment dangereux. Dans la vie sérieuse, l'homme est soutenu par l'obligation du travail contre les séductions mauvaises. Il faut qu'une fois sa tâche utile faite, il soit également en état de leur résister, et de s'occuper sans se démoraliser. L'homme que l'on a initié à la pratique d'un art est à l'abri de ce danger. Mais on voit, en même temps, que, si l'art joue un rôle dans l'éducation morale, ce rôle est tout négatif. L'art ne sert pas à former le caractère moral ; il n'attache pas l'activité à un idéal qui soit moral par lui-même ; ce n'est pas un facteur positif de la moralité ; c'est un moyen de préserver contre certaines influences malfaisantes le tempérament moral une fois constitué. Et c'est ce qui explique pourquoi je n'ai été amené à en parler qu'accessoirement, et comme par accident. C'est que, quand on fait l'analyse des moyens qui permettent de former la constitution morale de l'enfant, on ne le rencontre pas sur sa route.

Et, en même temps, on peut mieux comprendre l'importance, au contraire très considérable, que nous avons attribuée à l'enseignement des sciences. La morale, disons-nous, est la vie sérieuse, elle a pour objet le réel. Les actes qu'elle réclame de nous concernent des êtres ou des choses qui existent réellement autour de nous. Par conséquent, mieux nous connaîtrons ces êtres et ces choses, mieux nous serons en état de nous acquitter des actes qui nous sont prescrits. Plus nous aurons une notion juste de la réalité, plus nous serons aptes à nous conduire comme il convient. Or, c'est la science qui nous fait connaître ce qui est. C'est donc à elle, et à elle seule, qu'il faut demander des idées qui guident l'action, l'action morale aussi bien que toute autre. Voilà ce qui fait l'intérêt moral de l'enseignement scientifique.

Nous avons vu comment même les sciences physiques peuvent et doivent servir à ce but ; elles permettent de faire contracter à l'enfant de saines habitudes intellectuelles, dont profitera sa pratique morale. Mais il est évident qu'il y a une réalité qu'il nous importe de connaître et de faire connaître plus que toute autre, parce que c'est elle que l'activité morale a pour principal objet : c'est la réalité sociale. Sans doute, parce que le monde social n'est pas séparé par un abîme du monde naturel, mais en reproduit les traits fondamentaux, les sciences de la nature physique constituent, pour la morale, une propédeutique d'une incontestable utilité. Cependant, la société a son caractère propre, sa constitution spéciale ; il est donc indispensable de la faire connaître en elle-même, de mettre directement l'esprit de l'enfant en contact avec elle. Il est vrai que la science proprement dite des faits sociaux est encore beaucoup trop rudimentaire pour pouvoir être enseignée à l'école. Mais, parmi les enseignements scolaires, il en est un, proche parent d'ailleurs de la sociologie, qui peut donner à l'élève une idée très suffisante de ce qu'est la société et ses rapports avec l'individu. C'est l'enseignement de l'histoire.

Pour que l'enfant puisse s'attacher à la société, il faut qu'il sente en elle quelque chose de réel, de vivant, de puissant, qui domine l'individu, mais à quoi l'individu doit en même temps le meilleur de lui-même. Or, rien ne peut mieux donner cette impression que l'enseignement de l'histoire, s'il est bien compris. Sans doute, si, fidèle à de vieux errements, on s'en vient dire à l'enfant que notre droit moderne a été créé par Napoléon, que la littérature du XVIIe siècle a été suscitée par l'action personnelle de Louis XIV, que c'est Luther qui a fait le protestantisme, on ne pourra qu'entretenir le vieux préjugé, dont nous parlions la dernière fois, et d'après lequel la société est l'œuvre de certains individus, bien loin qu'elle ait une nature propre qui s'impose aux individus : préjugé qui, entre autres déplorables conséquences, a celle de nous induire à identifier la patrie avec un homme. Mais cette manière simpliste d'entendre l'histoire n'a plus aujourd'hui besoin d'être discutée. Depuis un siècle, les historiens ont mis en relief l'action de ces forces collectives et anonymes, qui mènent les peuples parce qu'elles sont l’œuvre des peuples, parce qu'elles émanent, non de tel ou tel individu, mais de la société dans son ensemble. Or, la seule histoire de France fournit mille exemples qui permettent de donner à l'enfant le sentiment de la réalité de cette vie impersonnelle : la féodalité, les croisades, la Renaissance. Mais ce qui est, peut-être, encore plus démonstratif, ce qui, peut-être, frappera plus encore l'esprit des élèves, c'est de leur faire voir, non seulement comment, à chaque moment du temps, chacun de nous subit l'action collective de tous ses contemporains, mais comment encore chaque génération dépend des générations antérieures, comment chaque siècle, quoi qu'il en ait, continue l’œuvre de ses devanciers, marche dans la voie qu'ils lui ont tracée ; et, cela, alors même qu'il se croit orienté dans une direction contraire. Quel spectacle plus instructif que celui de cette vie sociale, qui va toujours devant elle, immuablement, pour ainsi dire, dans son sens propre, *et,* cela, quoique le personnel d'individus, par l'intermédiaire desquels cette évolution se réalise, se renouvelle incessamment. Et, sans doute, il ne saurait être question de se livrer devant des élèves d'école primaire à des considérations abstraites et philosophiques sur la nécessité de l'évolution sociale. Rien ne serait plus déplacé. Il s'agit seulement de leur donner une forte impression de ce que c'est que *le* développement historique ; il s'agit, surtout, de prévenir certaines idées fausses qui ne sont encore que trop accréditées ; et l'histoire de notre pays se prête merveilleusement à cet enseignement. Car elle est, au fond, d'une remarquable unité. Rien n'est facile comme de montrer la parfaite continuité avec laquelle elle se développe, depuis le moment où la monarchie se consolide et se subordonne la féodalité, où *les* Communes apparaissent, jusqu'à la Révolution française. Les régimes les plus différents, et même les plus opposés, ont été, sans s'en douter, les ouvriers de la même oeuvre, tant il y avait une force des choses qui les poussait dans le même sens. La monarchie absolue et la démocratie révolutionnaire se nient mutuellement ; et, cependant, c'est la première qui a frayé la voie à la seconde. J'ai déjà eu l'occasion de montrer comment l'unité morale du pays, que les hommes de la Révolution ont consommée, avait été préparée par l'Ancien Régime. Le lien entre le mouvement communal et le mouvement révolutionnaire est aujourd'hui connu de tout le monde ; or, on sait aussi comment l'émancipation des communes a été favorisée par les rois. Gardons-nous donc de faire croire à de brusques solutions de continuité. L'enseignement historique manquerait son but, s'il ne laissait cette impression

que, suivant un mot connu, l'histoire ne commence, de môme qu'elle ne finit nulle part. Pour faire aimer les idées qui ont trouvé leurs formules à la fin du siècle dernier, il n'est pas nécessaire de les présenter comme une sorte d'improvisation presque inintelligible. Ne prennent-elles pas au contraire plus d'autorité, si l'on montre qu'elles étaient, en réalité, le produit naturel de tout le développement antérieur ? Même, la gloire des hommes de la Révolution n'en serait pas diminuée : car leur véritable mérite est d'avoir tiré de la situation historique les conséquences qu'elle impliquait logiquement. Et, ainsi, l'enfant, et plus tard l'homme, comprendrait que les droits qui lui sont aujourd'hui reconnus, la liberté dont il jouit, la dignité morale dont il a le sentiment, tout cela est l’œuvre non de telles ou telles individualités, de telle ou telle génération, mais de cet être à la fois personnel et impersonnel qu'on appelle la France, en d'autres termes que c'est la société tout entière, depuis ses origines les plus lointaines, qui a préparé son émancipation.

Mais, pour attacher l'enfant au groupe social dont il fait partie, il ne suffit pas de lui en faire sentir la réalité ; il faut qu'il y tienne effectivement par toutes les fibres de son être. Or, pour cela, il n'y a qu'un procédé efficace, c'est de faire en sorte que la société vive en lui, soit une partie intégrante de lui-même, de manière qu'il ne puisse pas plus se séparer d'elle que se séparer de soi. Mais la société, ce n'est pas l’œuvre des individus qu'elle comprend à telle ou telle phase de l'histoire ; ce n'est pas davantage le sol qu'elle occupe ; c'est, avant tout, un ensemble d'idées et de sentiments, de certaines manières de voir et de sentir, une certaine physionomie intellectuelle et morale qui est distinctive du groupe tout entier. La société est, avant tout, une conscience : c'est la conscience de la collectivité. C'est donc cette conscience collective qu'il faut faire passer dans l'âme de l'enfant. Sans doute, cette pénétration se fait en partie toute seule par l'action même de la vie, par le jeu automatique des relations humaines. Ces idées, ces sentiments sont partout, et l'enfant s'en imprègne en vivant. Mais il y a là une opération beaucoup trop importante pour qu'il soit possible de l'abandonner aux hasards des rencontres. C'est à l'école qu'il appartient de l'organiser méthodiquement. Il faut, dans cet ensemble confus d'états de toutes sortes, souvent contradictoires, qui entrent dans une conscience sociale, qu'un esprit éclairé effectue une sélection nécessaire ; il faut qu'il fasse porter son action sur ce qui est essentiel, vital ; il faut négliger, au contraire, ce qui est secondaire, tenir dans l'ombre les défauts, mettre en relief les qualités. C'est le rôle du maître, et c'est là encore l'enseignement de l'histoire qui lui fournira le moyen d'atteindre ce but.

En effet, pour inculquer aux enfants l'esprit collectif, il ne servirait à rien d'en faire l'analyse abstraite. Mais il faut les mettre en contact avec cet esprit collectif. Or, qu'est-ce que l'histoire d'un peuple, sinon le génie de ce peuple se développant dans le temps ? En faisant vivre aux élèves l'histoire de leur pays, on les fait donc vivre, du même coup, dans l'intimité même de la conscience collective. N'est-ce pas en pratiquant un homme toute sa vie que nous apprenons à le connaître ? Une leçon d'histoire, à cet égard, est une leçon de choses. Seulement, comme les traits de notre caractère national sont immanents aux événements historiques, l'enfant ne les verrait pas, ne les sentirait pas, si le maître ne s'appliquait à les dégager, surtout à dégager

ceux qui méritent d'être mis en évidence. Encore une fois, il ne s'agit pas de faire un cours sur l'esprit français ; il faut simplement savoir en quoi il consiste, et diriger l'enseignement de manière que cet esprit ressorte de la trame des faits.

Un tel enseignement suppose évidemment que le maître ne va pas au hasard, mais a par-devers lui quelques idées arrêtées sur ce qu'est l'esprit français. C'est à cette condition, en effet, que son action ne se disperse pas, mais, au contraire, se concentre sur un petit nombre de points bien définis. Ce n'est pas dans cette fin de leçon qu'il est possible de déterminer les principaux traits de notre caractère national ; mais il en est tout au moins un sur lequel je voudrais insister ; car il me paraît devoir constituer le point central du tableau, celui autour duquel tous les autres viendraient naturellement se grouper. C'est la tendance universaliste, et par suite, cosmopolitique de toutes nos conceptions et de toutes nos productions. C'est là, en effet, une des caractéristiques de cet esprit géométrique et cartésien, dont je parlais la dernière fois, et qui est à la racine de l'esprit français. Notre simplisme, notre soif de rationalisme nous incline à débarrasser les choses de ce qu'elles ont de trop individuel et de trop concret, pour nous les représenter sous leur forme la plus générale et la plus abstraite. Or, précisément parce que les notions de ce genre sont générales, parce qu'elles sont dépouillées de tout ce qui les particularise, toutes les intelligences humaines peuvent venir y communier. C'est pourquoi on a pu dire que nous pensions pour l'humanité. Quand nous cherchons à faire une constitution, nous entendons la construire, non pour notre usage propre et exclusif, en nous préoccupant seulement de la mettre en rapport avec les conditions spéciales où notre pays est placé, nous voulons qu'elle serve à l'humanité tout entière. De là, ces déclarations de droits valables pour tout le genre humain, que l'on nous a tant reprochées au nom d'une méthode soi-disant historique. Il y a là une manière de voir si foncièrement inhérente à notre caractère que notre langue elle-même en porte l'empreinte. Parce qu'elle est essentiellement analytique, elle est merveilleusement propre à exprimer ces manières de penser. C'est ce qui a fait pendant longtemps sa puissance d'expansion. Sans doute, comme je l'ai montré, il est désirable, nécessaire que nous dépassions la phase de simplisme géométrique où nous nous sommes trop longtemps attardés. Seulement, il est possible de le faire, tout en conservant cette inclination à penser les choses sous leurs formes impersonnelles, qui est l'essence même de l'esprit scientifique. Nous pouvons apprendre à ne plus nous contenter de notions simples à l'excès, tout en continuant à chercher des notions générales et intelligibles. Penser scientifiquement, ce sera toujours penser à l'aide de concepts déterminés et définis. Sans doute, comme je l'ai montré, nous devons arriver à sentir que les concepts les plus élémentaires ne sont pas les plus objectifs ; que la réalité, au contraire, est infiniment complexe ; que, par suite, nous ne pouvons arriver à l'exprimer que lentement, laborieusement, à l'aide de systèmes complexes de concepts distincts ; que, même, nous ne pourrons jamais en obtenir qu'une expression imparfaite. Mais renoncer à la distinction et à la détermination des idées, ce serait renoncer à l'usage de notre raison, ce serait verser dans le mysticisme. Il n'en saurait être question. Encore une fois, notre tort n'est pas de chercher à avoir des idées claires, c'est-à-dire de chercher à rationaliser des choses, mais de nous être arrêtés pendant longtemps à une forme trop élémentaire et trop simple de rationalisme, à un

rationalisme trop facile. Nous pouvons donc acquérir un sentiment un peu plus vif de ce qu'il y a de complexe dans les choses, sans perdre ce qu'il y a d'excellent dans une tendance essentielle de notre tempérament national.

Si j'insiste sur cet aspect de notre caractère collectif, c'est que c'est le côté par où notre conscience nationale se confond avec la conscience humaine, par où, en conséquence, patriotisme et cosmopolitisme se confondent. Notre plus grande gloire nationale, celle à laquelle nous devons tenir plus qu'à toute autre, n'est-elle pas, en effet, dans ces idées humaines que noue avons répandues à travers le monde ? Je n'entends pas dire, au reste, en faisant ainsi du cosmopolitisme un trait de notre esprit français, que nous en ayons reçu, entre tous les peuples, le monopole et le privilège. Car notre cosmopolitisme a, lui-même, des caractères spéciaux, nationaux, pour ainsi dire, et laisse la place libre à d'autres. Ce qui le distingue, c'est son intellectualisme. C'est en idées, en quelque sorte, que nous sommes universalistes, plus qu'en actes. Nous pensons pour l'humanité, plus peut-être que nous n'agissons pour elle. Ce n'est pas sans raison, en effet, que l'on nous a souvent reproché notre chauvinisme. Par ce caractère contradictoire, qui n'a d'ailleurs rien d'inexplicable, en même temps que, dans nos conceptions morales, politiques, nous faisons abstraction de toute différence nationale, nous nous montrons souvent d'un amour-propre collectif ombrageux à l'excès, nous nous fermons volontiers aux idées étrangères et aux étrangers eux-mêmes, que nous ne laissons que difficilement pénétrer notre vie intérieure, et nous n'éprouvons que peu le besoin, au moins jusqu'à des temps récents, de nous mêler à la vie du dehors. A côté de ce cosmopolitisme intellectuel, ou d'intellectuels, il peut donc y en avoir d'autres, qui complètent celui-là. Il peut y avoir, par exemple, un cosmopolitisme économique ; un autre, qui se traduit par une humeur moins personnelle, moins exclusive, plus accueillante pour les gens et les choses de l'étranger. En un mot, chaque nation conçoit à sa façon l'idéal humain, et, parmi ces idéaux, il n'en est pas qui jouisse d'une sorte de suprématie et d'excellence. Chacun correspond au tempérament propre de chaque société. Pour faire aimer le nôtre, il est donc inutile de le vanter, comme s'il était seul bon ; de même qu'un homme éclairé peut aimer sa famille, sans croire que ses parents ou ses enfants l'emportent sur tous les autres en intelligence et en moralité. Tout ce qu'il importe de faire comprendre, c'est que c'est notre manière, a nous, de contribuer au bien commun de l'humanité. Et il ne faudrait même pas craindre de montrer, à l'occasion, ce qu'elle a nécessairement d'incomplet.