

CONGRÈS INTERNATIONAL
DE
L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES
PARIS

30 Juillet — 3 Août 1900

DE
L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES

A L'ÉCOLE PRIMAIRE
EN FRANCE

Par **François SIMIAND**

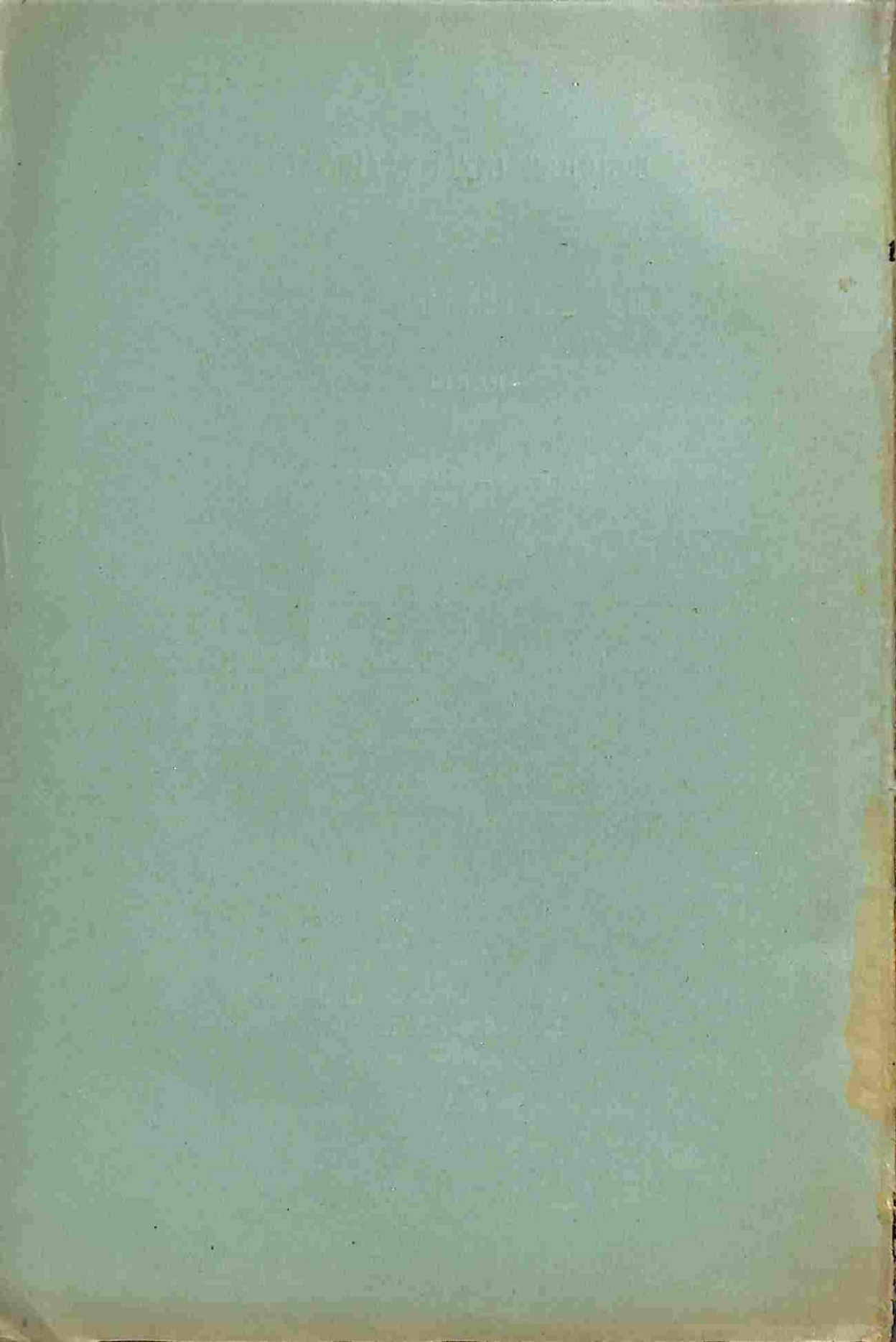
Agrégé de l'Université

PARIS

ANCIENNE LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET C^{ie}
FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

—
1900



FRANCE

FRANÇOIS SIMIAND

Agrégé de l'Université

DE

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES

A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Cette étude sur l'enseignement des sciences sociales dans les écoles primaires de France part de la considération des programmes. Il eût mieux valu, sans doute, atteindre l'enseignement tel qu'il est donné en fait ; mais pour des résultats objectifs et généraux, une enquête impersonnelle et étendue eût été nécessaire. A défaut de cette information directe (qui n'eût d'ailleurs peut-être pas suffi ou convenu), une information indirecte semblait possible, par les écrits, par les articles, par les ouvrages qui abordaient la question : cependant la très abondante littérature du sujet a été très peu utilisée, parce qu'elle est fragmentaire, de valeur inégale, et de critique compliquée, et parce que surtout elle ne concerne le plus souvent que la technologie pédagogique de cet enseignement, étude trop spéciale pour convenir à cette place. Les programmes ont l'avantage d'être un document précis et général à la fois, et d'exposer les questions de principe. Pour le sens de l'application ordinairement suivie, on pourra examiner les petits manuels et ouvrages de classe composés selon leurs prescriptions.

I. — FAITS.

Les matières de l'enseignement primaire sont essentiellement déterminées par un texte des lois organiques. Qu'a prévu ce texte touchant les sciences ou les connaissances sociales ? L'article 1^{er} de la loi du 28 mars 1882 (sur l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire) stipule :

L'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et civique ;

Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique ;

Ainsi est défini et limité, par une disposition législative de principe, le champ de l'enseignement social à l'école primaire. De ce principe, le détail d'application a été déterminé par les règlements spéciaux (prévus par l'article 3 de la loi du 30 octobre 1886), qui établissent la répartition des matières entre les différentes sortes d'écoles primaires et entre les différents cours, qui arrêtent l'emploi du temps et fixent les programmes.

ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES. — Le plan d'études actuellement en vigueur¹ fait de l'éducation morale une des trois sections de l'œuvre scolaire (les deux autres étant l'éducation physique et l'éducation intellectuelle). Il est utile de reproduire les termes mêmes des instructions qui définissent l'objet de *l'enseignement moral* :

But et caractères essentiels de cet enseignement. — L'enseignement moral est destiné à compléter et à relier, à relever et à ennoblir tous les enseignements de l'école. Tandis que les autres études développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer, dans l'homme, l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience.

Par là même, l'enseignement moral se meut dans une tout autre sphère que le reste de l'enseignement. La force de l'éducation morale dépend bien moins de la précision et de la liaison logique des vérités enseignées que de l'intensité du sentiment, de la vivacité des impressions et de la chaleur communicative de la conviction. Cette éducation n'a pas pour but de faire *savoir*, mais de faire *vouloir* ; elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral ; elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à lui en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'inciter la volonté libre vers le bien.

Rôle de l'instituteur dans cet enseignement. — L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a, en effet, l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle.

Pour atteindre ce but, l'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale technique, suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal ; l'immense majorité lui arrive, au contraire, ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite ; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle ; mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile ; elles n'ont pas pénétré profondément en eux-mêmes : elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées, confiées à la mémoire bien plus qu'à la

1. Programmes annexés à l'arrêté du 18 janvier 1887, complétés par les arrêtés des 8 avril 1890, 4 janvier 1894, 9 mars 1897, 17 et 20 septembre 1898.

conscience, à peine exercées encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner.

Sa mission est donc bien délimitée : elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale.

Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieux au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.

Objet propre et limites de cet enseignement. — L'enseignement moral laïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille : il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes, et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves, par la confiance des familles et de l'Etat : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale.

Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible ; pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir : pour aspirer au perfectionnement moral, quelques efforts qu'il coûte ; pour se sentir unis, dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux.

Quant au programme, qui suit ces instructions générales, il indique :

1° Dans la *section infantine* (de 5 à 7 ans), des « causeries très simples mêlées à tous les exercices de la classe et de la récréation », et l'usage de petites poésies apprises par cœur, d'historiettes racontées, de petits chants ;

2° Dans la *cours élémentaire* (de 7 à 9 ans), des entretiens familiers appuyés de lectures commentées (récits, préceptes, paraboles, fables) et des exercices pratiques ; il est recommandé notamment de redresser les notions grossières (préjugés et superstitions, croyances aux sorciers, aux revenants, etc.) ; de tirer l'enseignement des faits observés par les enfants, de procéder par voie d'exemples concrets et d'appels à l'expérience : « Les élever, par exemple, au sentiment d'admiration pour l'ordre universel et au sentiment religieux en leur faisant contempler quelques grandes scènes de la nature. »

3° Pour le *cours moyen* (9 à 11 ans), des entretiens, des lectures avec explications, et des exercices pratiques, selon le mode d'enseignement et les moyens recommandés pour le cours élémentaire, mais avec un peu plus de méthode et de précision ; les leçons et lectures doivent être coordonnées de manière à n'omettre aucun point important d'un programme assez détaillé dont voici seulement les grandes divisions : I. L'enfant dans la famille. Devoirs envers les parents et les grands-parents. Devoirs des frères et des sœurs. Devoirs envers les serviteurs. L'enfant dans l'école. La patrie. — II. Devoirs envers soi-même. Le corps (alcoolisme). Les biens extérieurs (économie, jeu, travail). L'âme (mensonge, modestie). Devoir envers les autres hommes (justice et charité, tolérance, alcoolisme). — III. Devoirs envers Dieu. Sur ce point délicat il convient de citer tout le texte :

L'instituteur n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu ; l'enseignement qu'il doit donner à tous indistinctement se borne à deux points :

D'abord il leur apprend à ne pas prononcer légèrement le nom de Dieu ; il associé étroitement dans leur esprit à l'idée de la cause première et de l'Être parfait un sentiment de respect et de vénération ; et il habitue chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion.

Ensuite, et sans s'occuper des prescriptions spéciales aux diverses communions, l'instituteur s'attache à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la Divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison.

Il est spécifié que « dans tout ce cours l'instituteur prend pour point de départ l'existence de la conscience, de la loi morale et de l'obligation ; il n'entreprend pas de les démontrer (le devoir et la responsabilité) par exposé théorique ».

4° Dans le *cours supérieur* (de 11 à 13 ans), des entretiens, lectures et exercices pratiques comme dans les cours précédents, mais, de plus, une série régulière de leçons, un enseignement de la morale en général et plus particulièrement de la *morale sociale* selon un programme dont voici les points saillants : 1° *La famille*. — 2° *La société*. Nécessité et bienfaits de la société. La justice, condition de toute société. La solidarité, la fraternité humaine. L'alcoolisme détruit peu à peu ces sentiments en détruisant le ressort de la volonté et de la responsabilité personnelle. Applications et développement de l'idée de justice. Respect de la vie et de la liberté humaine, respect de la propriété, respect de la parole donnée, respect des opinions et des croyances. Applications et développement de l'idée de charité ou de fraternité. — 3° *La patrie*. Le texte dit :

Ce que l'homme doit à la patrie (l'obéissance aux lois, le service militaire, discipline, dévouement, fidélité au drapeau). L'impôt (condamna-

tion de toute fraude envers l'État). Le vote (il est moralement obligatoire, il doit être libre, consciencieux, désintéressé, éclairé). Droits qui correspondent à ces devoirs : liberté individuelle, liberté de conscience, liberté du travail, liberté d'association, garantie de la sécurité de la vie et des biens de tous. La souveraineté nationale. Explication de la devise républicaine : Liberté, Égalité, Fraternité.

Enfin l'instruction officielle fait cette recommandation :

Dans chacun de ces chapitres du cours de morale sociale, on fera remarquer à l'élève, sans entrer dans des discussions métaphysiques :

1° La différence entre le devoir et l'intérêt, même lorsqu'ils semblent se confondre, c'est-à-dire le caractère impératif et désintéressé du devoir ;
2° La distinction entre la loi écrite et la loi morale : l'une fixe un minimum de prescriptions que la société impose à tous ses membres sous des peines déterminées ; l'autre impose à chacun dans le secret de sa conscience un devoir que nul ne le contraint à remplir, mais auquel il ne peut faillir sans se sentir coupable envers lui-même et envers Dieu.

L'instruction civique est rattachée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, et placée à sa suite dans la section de l'éducation intellectuelle. Elle n'est pas mentionnée au programme de la section enfantine. Pour le *cours élémentaire* elle comporte « des explications très familières, à propos de la lecture, des mots pouvant éveiller une idée nationale, tels que : citoyen, soldat, armée, patrie ; — commune, canton, département, nation ; — loi, justice, force publique, etc. ».

Pour le *cours moyen* le programme indique :

Notions très sommaires sur l'organisation de la France.
Le citoyen, ses obligations et ses droits ; l'obligation scolaire, le service militaire, l'impôt, le suffrage universel.
La commune, le maire et le conseil municipal.
Le département, le préfet et le conseil général.
L'État, le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif, la justice.

Et pour le *cours supérieur* :

Notions plus approfondies sur l'organisation politique, administrative et judiciaire de la France :

La Constitution, le Président de la République, le Sénat, la Chambre des députés, la loi ; — l'administration centrale, départementale et communale, les diverses autorités ; — la justice civile et pénale ; — l'enseignement, ses divers degrés ; — la force publique, l'armée.

Il ne se trouve pas de commentaire portant des indications spéciales à l'objet et à l'esprit de cet enseignement.

L'enseignement moral et l'instruction civique, définies ainsi qu'il vient d'être exposé, sont tout ce que comporte en matière sociale le programme des écoles primaires élémentaires : le droit usuel et l'économie politique, prévus par le texte législatif, n'y occupent

aucune place : ils se retrouveront seulement dans le programme des écoles primaires supérieures.

Quant au temps qui doit être attribué aux enseignements en question, le plan d'études stipule que *chaque jour* une leçon, faite de la façon recommandée, sera consacrée à l'instruction morale ; que l'enseignement de l'histoire et de la géographie auquel se rattache l'instruction civique comporte environ une heure chaque jour, mais la part de l'enseignement civique n'est pas indiquée.

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES. — Dans les plans d'études actuels¹ des écoles primaires supérieures, l'enseignement social est représenté par de la morale, de l'instruction civique, du droit usuel et de l'économie politique.

Education morale. — Ici, disent les instructions, il ne s'agit pas seulement d'enseignement, il s'agit d'éducation.

Le but à poursuivre est de créer et d'entretenir chez les élèves un ensemble de dispositions morales propres à les préparer à la vie qui les attend dans la société.

Les *moyens d'action* à employer sont de trois sortes :

Action sur le cœur, par l'appel aux sentiments moraux qu'une première culture a développés en eux :

Action sur l'intelligence, par l'explication et la démonstration des vérités de l'ordre moral ;

Action sur la volonté, par la pratique de la vie morale dans la mesure de leur expérience propre et de leur caractère individuel.

Cela posé, le programme indique, avec quelque développement, les trois sortes d'exercices scolaires qui correspondent à ces trois modes d'action.

Les « exercices tendant à développer le sentiment moral, sont des lectures, récits et entretiens propres à faire naître et à fortifier, chez l'enfant, les divers sentiments qui favorisent le développement du sens moral [exemples]... et d'une manière générale toutes les émotions saines qui prédisposent au bien ».

Les « exercices tendant à faire pénétrer dans l'esprit les notions fondamentales de la morale » sont des leçons concrètes et vivantes, mais méthodiques et conformes à un programme, donné avec détail.

En première année, il doit être traité des principes de la morale : « 1^o La conscience : notion intuitive du devoir. Pouvoir de l'homme sur lui-même ; 2^o La société et ses devoirs » ; et en troisième lieu : « Retour sur soi : applications à la vie telle qu'on peut commencer à la faire comprendre à l'adolescent ». Quelques points du plan détaillé sont à relever :

Faire observer les différences catégoriques qui distinguent la condi-

1. Programmes annexés à l'arrêté du 18 août 1893, modifié par l'arrêté du 9 mars 1897.

tion de l'homme, son régime de vie, des lois constantes et fatales que la nature suit en les ignorant et sans pouvoir les modifier...

Différents types d'hommes : le paresseux, le laborieux, l'économiste, l'imprévoyant... ; — les héros...

L'égoïsme et le désintéressement : caractères distinctifs de l'obligation morale.

A mesure que l'élève aura pris une certaine habitude de la réflexion personnelle, l'amener à reconnaître que l'individu est peu de chose par lui-même, incomplet et dépendant, qu'il fait partie d'un tout... ; qu'il a une dette envers les autres êtres ses semblables, sans lesquels ou il ne serait pas ou il ne serait pas tel qu'il est : d'où la notion de *société*.

Insister sur la loi fondamentale de la solidarité, principe de toute organisation sociale.

Dans la société distinguer deux sociétés : la *famille* et la *nation* ; insister sur ce que l'individu doit à l'une et à l'autre.

Pour la deuxième année est indiquée une suite de leçons sur « la vie humaine et ses devoirs, l'homme dans la société, dans la famille, dans la nation ». L'ordre et la position des questions, la nature et la portée des idées soulevées ont paru assez remarquables pour justifier la reproduction intégrale de cette part du programme :

1° *La société*. — Ce qu'est la société. L'homme n'est pas né pour vivre solitaire. La société nécessaire à sa sécurité et au progrès indéfini qui est sa loi ; elle est son but, sa raison d'être.

Sociétés barbares et sociétés civilisées. Traits qui les distinguent : le droit substitué à la force : le travail, obligation commune : plus d'esclaves et plus de supplices. La fortune intellectuelle de l'homme garantie chaque jour, complétée par voie de transmission.

Solidarité sociale, dans l'ordre économique, dans l'ordre scientifique, dans l'ordre moral.

Inégalité native des aptitudes. Diversité inévitable des fonctions.

La justice sociale. — Respect de la personne humaine, sur quelque degré qu'elle soit placée, et, comme conséquence de ce respect impératif, l'esclavage et le servage reconnus intolérables.

Respect de l'honneur d'autrui. La diffamation et la calomnie.

Respect des produits du travail. Principe de la propriété, sa nécessité. Le capital et le travail. Respects des contrats et de la parole donnée.

Respect des personnes dans leurs croyances, leurs opinions. Liberté religieuse et philosophique. La tolérance.

La fraternité sociale. — Insuffisance morale et sociale de la stricte justice.

Les hasards de la naissance, les inégalités physiques et intellectuelles ; les hasards de l'éducation ; les accidents de la vie.

L'instruction publique.

L'assistance publique.

La bonté, l'amour du prochain, le dévouement, le désintéressement.

2° *La famille et l'homme privé*. — La famille, société particulière, *mais non exclusive* dans la société. — Sa fonction dans l'ordre social auquel elle est soumise. — Son fondement moral. — Sa constitution, ses membres ; solidarité qu'elle implique. — Le respect de la femme, base de la famille dans le monde moderne.

Les époux ; les parents ; les enfants. — Leurs devoirs réciproques.

L'esprit et les vertus de famille.

Les vertus privées : loyauté, travail, tempérance, courage, épargne, charité. (Insister particulièrement sur les conséquences du vice de l'alcoolisme au point de vue de la famille et de la vie privée).

Effets sociaux des vertus privées.

3° *La nation et la patrie.* — Comment notre société est en même temps une nation. — L'idée de nation et de patrie. — Son fondement moral.

Solidarité des générations. Unité de direction.

L'esprit national.

La défense de la patrie. — L'armée; le service obligatoire; la discipline militaire; le courage.

4° *L'Etat et les lois.* — Ce que c'est que l'Etat; son origine; son rôle. Formes diverses de cette autorité.

La forme républicaine. — Son principe et sa supériorité. Issue de notre consentement et modifiée par notre volonté, elle ne peut avoir rien d'arbitraire.

La souveraineté nationale. — La démocratie (l'élite dans la démocratie).

Les lois. — Leur fondement social et national.

Devoirs du citoyen : obéissance aux lois; impôt; vote, etc.

La répression : légitimité sociale de la pénalité.

Droits du citoyen : *liberté individuelle; liberté de conscience; liberté des cultes* dans la limite du respect des lois; *liberté du travail; liberté d'association.*

Les *libertés publiques.*

Dangers de l'arbitraire, dangers de l'absence de gouvernement.

5° *Les nations entre elles.* — Devoirs et droits internationaux. — Solidarité internationale. — L'humanité. — L'amour de l'humanité et sa conciliation avec l'amour de la patrie.

Le droit des gens. — Aspiration à un idéal juridique entre les nations : l'arbitrage.

Pour la troisième année est prescrite une revision approfondie des principes de la morale et un retour sur leurs principales applications : les articles indiqués rappellent de beaucoup plus près les thèmes connus des cours classiques (montrer que notre nature nous porte à aimer le beau, à affirmer le vrai, à vouloir le bien. Conscience... Liberté... Personnalité... Devoir... Idéal moral); les derniers paragraphes seuls seront cités ici :

Montrer que c'est dans la nation que l'homme réalise pleinement sa nature, qu'il devient véritablement homme, c'est-à-dire personne morale, consciente de ses devoirs et de ses droits; que la fonction de l'individu, membre d'une nation, est de coopérer volontairement à l'œuvre de la nation dans la civilisation humaine.

L'idéal social aux différents âges de l'humanité. Insister sur les traits caractéristiques de la conception propre à la France; explication de la devise républicaine : *Liberté, Egalité, Fraternité...*

Sanctions de la morale : sanction intérieure (satisfaction morale ou remords); sanction naturelle (conséquences de notre bonne ou mauvaise conduite pour nous et pour les nôtres, quant au corps et quant à l'âme); sanction sociale (estime ou mépris public); sanctions philosophiques ou religieuses (l'idée de Dieu). Le professeur s'attachera à ne parler des croyances religieuses qu'avec un grand respect et de manière à ne jamais froisser la conscience des enfants qui lui sont confiés.

Enfin sont indiqués la troisième sorte d'exercices, les exercices tendant à éprouver la conscience et à former le caractère (étudier les tendances bonnes ou mauvaises qui s'accusent chez chaque élève. Constatation de la moralité pratique de chacun d'après les circonstances de la vie quotidienne. Appel à la sincérité. Appel à l'énergie de la volonté. Transformation de l'effort en habitude. Développement de la délicatesse de conscience).

Le temps attribué à cet enseignement moral est une heure par semaine pendant les trois années.

Instruction civique. — L'instruction civique est, ici encore, rattachée à l'enseignement de l'histoire ; elle forme la fin du cours de seconde année (qui porte sur la France, de 1789 à nos jours), en se greffant sur l'étude de la troisième République et des lois constitutionnelles de 1875 :

Lois constitutionnelles de 1875. — Les deux pouvoirs de l'Etat : le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif. — Le principe de la séparation des pouvoirs. — La souveraineté nationale. — Prépondérance du Parlement. — Le pouvoir législatif : la Chambre des députés ; ses attributions, son mode d'élection ; scrutin de liste et scrutin d'arrondissement. — Le Sénat, ses attributions, son mode d'élection. — Préparation et vote des lois. — L'Assemblée nationale ou Congrès ; ses attributions.

Le pouvoir exécutif : le président de la République ; son mode d'élection ; durée de ses pouvoirs ; ses attributions. — Le gouvernement : les ministres et le président du conseil ; leur mode de nomination ; responsabilité ministérielle : décrets, arrêtés. — Le Conseil d'Etat.

Le cours d'histoire, dont ces notions sont le dernier chapitre, occupe une heure par semaine.

Droit usuel et économie politique. — Le programme de *droit usuel* comprend deux parts : une de *droit public* « détachée de l'instruction civique » dont les chapitres sont intitulés : Eléments d'organisation judiciaire. Institutions financières. Organisation militaire. — La deuxième part est consacrée au *droit privé* ; elle suit l'ordonnance suivante : I. *Des personnes*. De la nationalité. Actes de l'Etat civil. Droit de famille (mariage, parenté et alliance, ascendants et descendants, tutelle, émancipation, interdiction). — II. *Droits concernant les biens*. Distinction des biens. Droits réels (propriété, mitoyenneté, possession, usufruit, servitudes). Droits personnels ou de créance (faits qui donnent naissance aux obligations, moyens conventionnels ou légaux d'en assurer l'exécution, solidarité, caution, privilèges et hypothèques, prescription extinctive). — III. *Des contrats* (principe de la liberté des conventions. Actes destinés à faire la preuve. Preuve par témoins. Preuve en matière commerciale. De la capacité de contracter. Transmission de propriété. Enregistrement des actes écrits. Etude pratique des contrats les plus usuels : La vente. Le louage (louage de choses, louage d'ouvrage ou d'industrie). Le prêt à intérêt, l'usure. Les

assurances terrestres. — IV. *Transmission des biens d'une personne décédée.* Successions déferées par la loi. Dévolution en vertu de la volonté exprimée du défunt. Des droits de mutation.

Le programme *d'économie politique*, tout en rappelant beaucoup, pour le choix et la position des questions, la pratique de nos cours traditionnels, s'en écarte notablement pour l'ordre et l'importance relative des matières. En voici le texte :

Les agents de la production. — La nature, le travail, le capital.

Le travail. — Travail intellectuel, invention. — Travail manuel. Division du travail ; avantages et inconvénients de cette division. — Les machines-outils ; leur nécessité.

Le capital. — Ses différentes formes. Ses divisions : capital fixe, capital circulant. Outillage industriel : approvisionnements.

Union du capital et du travail ; ses résultats.

Rémunération du travail et du capital. — Travail intellectuel : appointements. Travail manuel : salaires ; ses divers modes.

Capital ; intérêt ; légitimité de cet intérêt.

Les bénéfices et les pertes. — Leur répartition. Participation des ouvriers aux bénéfices.

La vente et l'échange. — La valeur, le prix. Causes qui influent sur la variation des prix.

La monnaie.

Le commerce intérieur et le commerce extérieur. — Des moyens de transport. Utilité des transports à bon marché. Les exportations et les importations. Le change et ses variations.

Notions historiques sur le libre-échange, le régime protecteur et sur les traités de commerce.

Le Crédit. — Ses avantages et ses inconvénients. La monnaie de crédit : billets de banque. Effets de commerce : lettre de change, billet à ordre, chèque.

Signature commerciale : importance d'une signature donnée ; ses conséquences.

L'industrie agricole. — Grande et petite culture ; formes diverses de l'exploitation du sol, faire valoir direct, fermage, métayage.

L'épargne. — *Les caisses d'épargne ; les sociétés d'épargne.*

L'assurance : ses diverses formes.

Les caisses de retraite.

Les sociétés de secours mutuels.

Les sociétés coopératives. — Sociétés de production et de consommation.

Les syndicats professionnels. — Résumé de la loi du 21 mars 1884. Comparaison avec les anciennes corporations.

La question du luxe.

L'alcoolisme. — Son influence sur l'appauvrissement et la misère de l'individu et de la famille. — Ses effets sur la richesse publique. — Ce que coûte l'alcoolisme à la France. — Autres effets : criminalité, suicides, accidents du travail.

La population. — L'émigration et la colonisation.

L'Etat. — Principales attributions de l'Etat.

Les diverses sortes d'impôts. — Le budget.

Le temps attribué au cours de droit usuel et d'économie politique ainsi tracé est une heure par semaine en troisième année.

Dans les écoles primaires supérieures de filles, le programme moral est accru de quelques observations spéciales au rôle et à la situation de la jeune fille ; celui de droit usuel est réduit à peu près à ce qui concerne le mariage et la vie de la femme, et celui d'économie politique fait une place particulière aux questions qui concernent l'ouvrière.

II. — COMMENTAIRE.

Ainsi qu'il a été dit au début de ce rapport, il paraît convenable de ne pas examiner et discuter ici la technique pédagogique qui, étant donné tel plan d'études, prend à tâche de l'appliquer au mieux, d'expérimenter et d'apprécier les moyens proposés, les procédés mis à l'étude, les livres, les exercices, etc., en un mot tout le détail de la pratique enseignante. Plutôt que l'application, c'est le principe même de l'enseignement qui peut être considéré dans un travail de cette sorte.

Mais il ne s'agit pas de remettre tout en cause à propos de notre sujet spécial. Il faut partir, *comme d'un fait*, du principe général qui sert de base au système d'enseignement dont une part est ici étudiée : « La société, sous la forme de l'Etat, intervient dans l'éducation des enfants ; par ce fait seul, elle limite l'action des autorités éducatives antérieures, principalement la famille et la religion ; en cas de conflit, son autorité prévaut sur toutes autres ». Dans quelle mesure applique-t-elle le principe ? Dans quelle mesure intervient-elle, limite-t-elle les actions autres et se les subordonne-t-elle ? Cela est un problème de politique ; la solution en peut s'accommoder, aux divers moments, de tempéraments opportunistes. Mais le principe est tel. Il ne faut pas craindre de reconnaître qu'un Etat, établissant l'enseignement obligatoire, limite la faculté pour le père de famille d'élever ses enfants à sa guise ; et qu'un Etat, établissant l'enseignement laïque (et souvent, en fait, obligatoire de la sorte) limite la faculté pour une confession religieuse de régler, à elle seule, toute la vie intellectuelle et morale des enfants. Si c'est là violer la liberté du père de famille et violer la liberté de conscience, il est certain que, dès maintenant, l'Etat français viole la liberté du père de famille et viole la liberté de conscience. La mesure où il convient à l'Etat de pousser l'application du principe est, encore une fois, affaire de politique pratique et ce n'est pas le lieu d'ouvrir cette discussion. Ces remarques tendent, au contraire, à écarter par avance, comme sortant de l'hypothèse, toutes objections aux considérations où nous pouvons arriver par la suite, qui invoqueraient la prétendue « liberté du père de famille » et la prétendue « liberté de conscience religieuse ». Le principe de la société éducatrice de ses enfants, et de son autorité prévalente, pour cette œuvre, sur toutes autres, est l'hypothèse dont nous partons.

Il semble, dès lors, que deux questions principalement peuvent se présenter à notre examen, qui se formulent :

1° Dans l'hypothèse dite, quel peut être *l'esprit* de l'enseignement social à l'école primaire ?

2° Quelle peut être *l'importance* de l'enseignement social à l'école primaire ?

I. — ESPRIT DE L'ENSEIGNEMENT SOCIAL A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Laissant de côté, en somme, puisque cela n'importe pas à cette première question, le choix préalable des matières à comprendre dans cet enseignement, et acceptant provisoirement le choix fait par la règle en vigueur (morale, instruction civique, et au second plan, droit usuel et économie politique), comment convient-il de poser le problème ? Pour plus de commodité, nous pouvons, dès l'abord, le restreindre à l'enseignement de la morale, dont le cas, étant l'extrême, vaudra *a fortiori* pour celui des autres enseignements sociaux. Ordinairement, dans les études méthodologiques aussi bien que dans les polémiques politiques et religieuses, on s'est uniquement demandé :

L'Etat peut-il enseigner la morale ?

Cette position du problème, dans le sens où elle est communément donnée, paraît, à notre point de vue, recéler une pétition de principe : car ceux qui abordent ainsi la question, partent, consciemment ou non, d'une conception posée *a priori* de la morale, se bornent à y confronter la notion d'Etat enseignant, et, sur ces bases décident la compatibilité ou l'incompatibilité (ordinairement, d'ailleurs, l'incompatibilité). Or, ici, au contraire, nous partons de l'Etat enseignant comme de l'hypothèse. Le problème se pose donc :

Quelle morale l'Etat peut-il enseigner ?

La question, ainsi tournée, paraîtra à beaucoup dénuée de sens réfléchi. Pourquoi, dira-t-on, ne pas demander semblablement :

Quelle physique l'Etat peut-il enseigner ?

Mais justement cette interrogation, volontiers ridicule aujourd'hui, aurait eu une signification très considérable il y a moins de trois siècles, car elle aurait voulu dire : L'Etat enseignera-t-il la physique scientifique ou enseignera-t-il la physique de tradition hébraïque et chrétienne ? Enseignera-t-il que la terre tourne autour du soleil ou bien que le soleil, conformément aux textes sacrés, tourne autour de la terre ?

Le problème est bien le même. Il ne se pose plus entre gens sérieux pour les connaissances qui, de la synthèse religieuse universelle, et de l'état métaphysique, sont arrivées, depuis un temps suffisant, à l'indépendance laïque d'abord, puis à l'état positif. Mais il est encore aujourd'hui posé et débattu avec gravité, et, de plus, avec passion pour celles de nos connaissances appelées du nom de

sciences morales : ne sont-elles pas, en effet, pour beaucoup d'esprits, à peine séparées des systèmes religieux ou des métaphysiques révélées et, pour presque tous les esprits (même — ou surtout — ceux des hommes dits compétents), à peine séparables d'un système philosophique, d'une métaphysique du moins rationnelle ?

Notre rôle n'est pas ici de prendre parti dans le débat entre l'esprit métaphysique (surnaturel ou naturel) et l'esprit positif. Il est seulement de poser la question :

La morale que l'Etat enseignera dans ses écoles sera-t-elle métaphysique (révélée ou rationaliste), ou bien positive ?

L'Etat français a aujourd'hui renoncé, nous le savons, à enseigner dans les écoles publiques une morale métaphysique révélée, c'est-à-dire une morale religieuse. On a dit, en effet, que le personnel de l'enseignement public n'avait pas qualité pour donner avec autorité l'instruction religieuse. Mais on a dit principalement que l'école, étant obligatoire, devait nécessairement devenir laïque, religieusement neutre, la croyance du dissident confessionnel, fût-il unique (et même d'autant plus), devant être par-dessus tout respectée. Tout caractère religieux a donc été enlevé à l'enseignement moral.

Mais tout caractère métaphysique y a-t-il été retiré ? La réforme de notre enseignement primaire a prétendu constituer un enseignement moral qui, indépendant des croyances religieuses, apprend à l'enfant « les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle ». Mais, en fait, regardons dans les programmes quels sont les soi-disant fondements de cette morale dite éternelle et universelle ? Nous y trouvons, à n'en pas douter, un résidu caractéristique de la métaphysique spiritualiste : la doctrine de l'immortalité de l'âme et celle du Dieu personnel ou de la providence justicière. S'il n'y reste plus de métaphysique religieuse, ou d'ordre divin, il y a donc encore une certaine métaphysique rationaliste, une certaine métaphysique d'ordre humain attachée à la conception officielle de notre enseignement moral.

Mais, en dépit d'illusions tenaces, cette métaphysique est *une* métaphysique et non *la* métaphysique. Si, au nom de la tolérance, un seul enfant de religion protestante suffit à obliger l'école publique à la suppression de tout enseignement catholique et à la neutralité religieuse, je demande pourquoi, au nom de ce même principe de tolérance, un seul enfant de métaphysique panthéiste, de métaphysique matérialiste ou de métaphysique positiviste n'oblige pas l'école à la suppression de tout enseignement spiritualiste et à la neutralité métaphysique laïque. Si le maître dans l'école d'Etat doit « éviter tout ce qui, dans son langage ou dans son attitude, blesserait les croyances religieuses des enfants », pourquoi n'est-il pas invité, de même, à écarter de son enseignement ce qui

peut blesser les « croyances philosophiques » de ces enfants ?

Dans cet appel à la tolérance métaphysique, il ne s'agit pas de faire avouer aux défenseurs du spiritualisme que le panthéisme ou le positivisme ont part à la vérité rationnelle, pas plus qu'il ne s'agit de faire reconnaître aux catholiques que les confessions protestantes participent à la véritable révélation. Il s'agit de forcer les uns, fussent-ils supérieurs en nombre, à constater qu'ils ne peuvent pas contraindre les autres à penser comme eux, qu'ils doivent donc « respecter », c'est-à-dire ne pas violenter les croyances ou opinions d'autrui, absurdes ou non. Dira-t-on que le maître peut soutenir ses opinions philosophiques, sans les imposer, par suite sans violer la tolérance ? Il est trop clair qu'entre un esprit d'enfant et un esprit d'homme, surtout d'homme cultivé, la partie n'est pas égale, et que l'opinion exprimée par le maître est bien vraiment une contrainte exercée sur l'enfant.

Cela n'est point motif nécessairement à rejeter le principe d'une métaphysique d'Etat, mais c'est raison à voir où il entraîne une fois admis. S'il y a une métaphysique d'Etat, qui profite de la domination possible sur des esprits enfants pour combattre certaines autres métaphysiques, pourquoi n'userait-elle pas du même pouvoir pour combattre toute autre métaphysique, et notamment les métaphysiques religieuses qui diffèrent d'elle ? Pourquoi ne s'attacherait-elle pas à détruire les dogmes religieux, aussi bien qu'à démolir les doctrines métaphysiques ? Mais voici une autre question, et la vraie difficulté : cette métaphysique d'Etat, dogmatisme imposé à l'enseignement public, par qui, par quelle autorité serait-elle définie ? En fait, le maigre spiritualisme qui occupe encore nos programmes y a été mis par les universitaires professeurs de philosophie, lesquels en tenaient la tradition de ceux qui les avaient admis à professer, et ainsi de suite jusqu'au cousinisme, et plus haut jusqu'à l'université napoléonienne, conservatrice des idées utiles à l'Empire. Mais ce philosophisme universitaire est-il le moins du monde le représentant fondé de la pensée philosophique véritable de notre société ? Cela est au moins fort douteux. L'enseignement d'une métaphysique d'Etat décidé : il resterait donc à constituer l'organe social qui fixerait et établirait cette métaphysique sociale.

Mais si le principe de tolérance, si le principe du respect dû à l'esprit encore faible de l'enfant n'est pas sacrifié, l'enseignement moral dans les écoles publiques ne pourra être qu'exclusivement positif. Je sais bien que le mot seul de morale positive choque la conviction morale de beaucoup, et que la chose paraît, à beaucoup aussi, exclure, en réalité, toute morale digne de ce nom : serions-nous donc intolérants ici encore, et plus gravement peut-être, en imposant un enseignement moral tel qu'il blesserait un grand nombre de consciences et qu'il manquerait à respecter beaucoup

d'opinions ? Ce n'est pas être intolérant, nous sommes tous d'accord là-dessus, je pense, que de prescrire d'enseigner que la terre tourne autour du soleil à des enfants qui auraient reçu de leur entourage la notion contraire ; ce n'est pas être intolérant que d'inviter les maîtres à combattre la croyance aux sorciers et aux révélations des tables tournantes chez des enfants dont cette croyance pénètre et anime peut-être la vie morale. Le droit égal à exister, et à s'affirmer et à être respecté, n'existe qu'entre les idées d'ordre métaphysique : il n'a aucun sens entre les notions d'ordre positif ; il n'a aucun sens surtout lorsque entrent en concurrence une notion de fait et une opinion métaphysique. Entre le fait qui est et le fait qui n'est pas, qui pensera que le fait qui est doive quelque respect au fait qui n'est pas ? Et si le fait qui est se manifeste incompatible avec une opinion d'ordre métaphysique, qui soutiendra que le fait qui est doive se nier ou seulement se taire, sous le prétexte que toute opinion a droit au respect ?

Ne craignons donc pas d'être intolérants et de violer des consciences en enseignant des faits. Si, ce faisant, nous le paraissions à certains, ils ont tort. Mais quels faits ? C'est ici que l'enseignement moral devient vraiment œuvre de science sociale. Et s'il est vrai que cette science sociale commence à peine à se faire, et n'est même pas encore nettement conçue par tous, il est clair que nous ne pouvons déjà en exposer les résultats ; mais nous pouvons en apercevoir les lignes possibles. De notre point de vue positif, c'est un fait d'observation que, dans toute société, *il y a une morale* ; et ce premier fait est d'une importance décisive. Et c'est un fait d'observation aussi que la notion d'*obligation*, produit *sui generis*, semble-t-il bien, de la vie sociale. Et après ces faits généraux, ce sont des faits encore, communs souvent à plusieurs sociétés et à plusieurs époques, que les *objets* compris dans la morale. Et ce sont des faits enfin, mais plus divers et variables, cette fois, selon les sociétés et selon les époques, que les *règles* tenues pour obligatoires touchant ces objets. De tous ces faits ressort bien un enseignement positif possible de la morale : il existe une morale ; il existe l'obligation ; dans la morale de notre présente société entrent tels et tels objets et sont reçues telles et telles règles.

Une objection est toute prête : De ce qui est, comment passer à ce qui doit être ? De ce qui s'est fait et de ce qui se fait, comment tirer ce qui doit se faire ? Mais c'est là objection de scholar métaphysicien. En fait notre vie morale ne se forme jamais autrement : nous faisons ce qui se fait ; et nous commençons à agir moralement bien avant d'avoir songé qu'il y a une morale, et souvent avant d'y arriver jamais. Mais c'est là surtout objection qui oublie l'hypothèse. Il s'agit ici d'enseignement moral à l'école, de l'enseignement à des enfants. Quand cela ne serait pas reconnu des pédagogues, il serait évident pourtant que le scrupule d'apprendre la morale

par la pratique, sans une théorie préalable, existe pour l'adulte réfléchi, pour le maître, et non pas pour l'enfant ; bien plus, il est vraisemblable qu'aucun autre enseignement n'est possible s'adressant à des enfants, et que ce qui voudrait dépasser cette pratique ne serait pas compris.

Mais ce qui vaut pour l'école et ce qui convient à l'enfant ne vaut pas pour toujours et peut ne pas suffire à l'homme. Selon nos principes mêmes il est entendu que le respect de l'esprit encore faible, l'abstention de toute métaphysique, qui, enseignée à des enfants, leur serait, en réalité, imposée, perdent leur raison dès que la pensée exprimée s'adresse à des esprits formés et à des hommes. Entre esprits mûrs et entre adultes, le prosélytisme, même métaphysique, est non seulement un droit mais serait volontiers un devoir. Il sera donc entendu que l'enseignement de l'école ne fait pas tout l'homme et qu'il sera repris et complété à l'âge adulte sinon par un enseignement en forme, du moins par un commerce, par une discipline intellectuelle. L'œuvre de l'école primaire est pour nous inachevée par définition, elle appelle, elle laisse ou plutôt même elle rend nécessaire l'œuvre de l'éducation adulte indéfiniment continuée. C'est donc après l'école, par la liberté de la réflexion personnelle, que devra être assuré, à la pratique morale contractée à l'école, le fondement théorique ou métaphysique dont elle peut, à quelque moment, ressentir le besoin.

L'enseignement à l'école primaire d'une morale de fait est seul convenable à une école vraiment neutre. Il est possible. Voilà qui est bien. Peut-être pourrait-on aller plus loin et reconnaître qu'il est le seul possible, et qu'il l'est si bien qu'au su ou à l'insu des gens compétents, notre enseignement moral évolue et s'achemine à cet état positif. Le cousinisme, plus ou moins opportunément ravaudé, qui, nous l'avons vu, tient lieu de fondement métaphysique à la morale de nos programmes officiels, n'a plus aujourd'hui, malgré tout, la puissance d'une orthodoxie dictatoriale. Pour s'imposer dans l'enseignement, il devrait être sûr, d'abord, de s'être persuadé aux maîtres. Les maîtres souvent sont consciencieux, et n'enseignent pas ce dont ils ne sont pas sincèrement convaincus. Or il est certain que le dogme en question, dès maintenant, ne satisfait pas dans tous leurs doutes, dans tous leurs besoins, dans toutes leurs aspirations, tous les esprits du corps enseignant. Et disons aussitôt que ce fait n'est pas imputable entièrement à la valeur du dogme proposé. Et disons que le fait ne peut être considéré comme anormal. Du moment où nous passons du terrain de la révélation, de l'autorité surnaturelle, à celui de la raison et de la libre discussion humaine, nous devons attendre qu'aucun système rationnel ne satisfasse toutes les pensées indépendantes pour toujours ; aucun système n'étant complet ni définitif, c'est le

principe même de la pensée métaphysique rationnelle qu'elle vive dans la diversité et dans le changement, et même qu'elle vive *par* ces continuelles divergences et *par* ces remplacements renouvelés¹. Si cette multiplicité et cette variation existent bien dans la pensée des maîtres, comme d'autre part vous ne pouvez guère les laisser, *parlant à des enfants*, suivre leur pensée personnelle, force vous est bien de les former et de les ramener à un enseignement positif.

Il est difficile de dire comment s'est développé et a évolué, depuis 1880, l'enseignement effectif de la morale dans nos écoles, sans l'appui d'enquêtes générales et impersonnelles : une opinion d'expérience individuelle pourrait toujours, sur des faits aussi larges et aussi peu précis, être combattue par d'autres opinions individuelles. Bornons-nous donc à comparer des données objectives incontestables, les programmes, à une dizaine d'années d'intervalle. Remarquons dans le programme des écoles primaires élémentaires (qui est de 1886, mais qui sur ce point reproduit le programme de 1882) la place occupée par Dieu et les devoirs envers lui. Dans le programme des écoles primaires supérieures qui est de 1893, et qui s'adresse pourtant à des enfants plus âgés, cherchons Dieu : nous le trouvons seulement dans le coin d'une parenthèse. Et remarquons, en revanche, combien l'esprit positif tend à dominer dans ce programme-ci : la morale abordée du point de vue social, le cours central de toute une année consacré à étudier les règles de fait, sans intervention de l'immortalité de l'âme ou de la sanction surnaturelle, tout l'enseignement enfin orienté vers la formation d'habitudes morales, vers le développement d'une *pratique morale*.

S'il est vrai que l'enseignement de la morale dans nos écoles publiques tende déjà spontanément et en quelque sorte automatiquement à n'être que positif, il faut voir à l'organiser tel, délibérément et sciemment. La difficulté apparaîtra dès que sera abordé le détail des règles à donner comme des faits. Car, quelles sont au juste les règles admises par notre présente société ? La diversité et la variation qui, en gros, sont saillantes entre les peuples et entre les siècles, n'existent-elles pas plus finement, mais aussi réellement, entre les régions ou entre les milieux d'un même pays, et entre les temps même très proches de notre vie ? Prenons un cas de conscience qui a pu se poser récemment : la réparation d'une injustice envers un individu est-elle un devoir supérieur ou inférieur au service de l'intérêt national engagé, ou d'un intérêt corporatif menacé ? Quelle est l'alternative qui vaut pour la règle de notre société française actuelle ? Prenons le cas de conscience qui s'est posé pour les Français depuis trente ans : la revendication

1. C'est en somme la seule mais sûre garantie que nous avons contre une intolérance rationaliste laquelle serait aussi gênante que l'intolérance religieuse : aucun dogmatisme rationnel ne sera jamais assez un et assez fort pour s'imposer violemment.

du droit violé des peuples à choisir leur patrie, devoir incontesté, entraîne-t-elle le devoir d'y employer tous les moyens (la force notamment, dès qu'elle sera acquise), ou entre-t-elle en balance avec le devoir de fraternité humaine et internationale? Citons, dans d'autres ordres de règles possibles : le divorce est-il ou non moralement condamné? l'atteinte à la propriété d'autrui est-elle coupable ou excusable dans le cas d'extrême nécessité? Les exemples analogues ne manquent pas. Et il serait facile de montrer encore qu'en fait, l'enseignement moral à l'école a participé à ces divergences et à ces variations. Entre les programmes de date différente peut déjà se reconnaître à divers indices une réelle évolution. Mais surtout il est édifiant de comparer avec soin, sur les points délicats, les manuels de différents auteurs et surtout ceux de différentes dates : entre ceux de la période 1880-1885 et ceux des dernières années, notamment, peuvent être distinguées des différences de tons et de nuances très significatives, bien que peut-être peu conscientes.

C'est justement la conscience de ce fait, existant de vrai, et, disons-le, normal, qu'il faudrait prendre systématiquement. Les programmes ne peuvent indiquer le sens de toutes les solutions à donner aux questions dont ils recommandent l'étude. Et, d'ailleurs, l'autorité qui arrête les programmes a-t-elle qualité pour fixer l'état et les tendances de la morale sociale à enseigner? Les auteurs des petits manuels, ou les maîtres, individuellement, sont-ils davantage en droit de choisir les règles qui seront présentées aux enfants comme des faits? Il semble qu'un organe spécial soit à instituer pour cette si importante fonction nouvelle. Quel sera-t-il? Cela est matière à examen et à discussion. Quelques points seulement paraissent à reconnaître dès maintenant. Le comité, la commission ou l'assemblée en question ne devraient pas être composés exclusivement d'universitaires. En démocratie, ils devraient tenir des pouvoirs électifs de la masse des intéressés (tous les pères de famille, ou même tous les citoyens). Il y aurait avantage à renoncer à une uniformité vaine et stérile, et à constituer plusieurs circonscriptions, assez petites pour être différenciées et caractérisées, assez grandes pour échapper aux étroitesse de clocher : il serait entendu toutefois qu'un programme minimum serait imposé pour tout le pays. Il y aurait avantage encore à renoncer pour les programmes à la prétention de pérennité, trompeuse et chimérique, et à les arrêter seulement pour des périodes limitées, assez courtes pour que l'enseignement n'ait pas le temps de s'éloigner du fait, assez longues pour qu'il ne soit pas sujet à une instabilité nuisible et qu'une génération d'enfants soit soumise à une unité d'influence.

Les principes où nous sommes arrivés, l'adoption délibérée d'une métaphysique d'Etat, ou bien, de préférence, la constitution systématique d'un enseignement exclusivement positif et l'accep-

tation méthodique du caractère relatif, du caractère dynamique et du caractère critique qui en résultent pour l'enseignement, ces principes qui valent pour la morale valent semblablement pour les autres ordres de connaissances sociales dont l'étude est prescrite : instruction civique, droit usuel, économie politique. Ici les esprits sont déjà plus familiers avec l'idée de notions positives, de notions de fait, capables d'être une matière à enseignement. Mais ils sont encore très peu habitués à faire un départ exact, dans l'exposé coutumier de ces notions, entre ce qui est *fait* et ce qui est *doctrine*, entre ce qui est expérience et ce qui est préférence sentimentale, entre ce qui est science et ce qui est métaphysique. Nos programmes présents manifestent, à cet égard, une confusion subsistante ; et encore plus les ouvrages qui les développent. Ici encore, si l'enseignement à l'école devait comporter un dogmatisme métaphysique, il faudrait le dire et qu'il fût conscient ; mais, comme plus haut, une tolérance recommandable envers les esprits d'enfants, et la multiplicité incoercible et inévitable des opinions de cet ordre, rendraient cette détermination à peu près impossible. L'enseignement devra donc plutôt chercher à être strictement positif. A cette condition il sera honnête, et il sera fécond.

II. IMPORTANCE DE L'ENSEIGNEMENT SOCIAL A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Si l'on accorde que l'enseignement des sciences sociales, sous une forme positive, relative, dynamique et critique (à un degré élémentaire bien entendu) est de première utilité, de première nécessité même pour le développement convenable d'un citoyen dans une démocratie, on reconnaît, par là même, que les plans actuels d'études primaires en France donnent à cet enseignement une place insuffisante. Si la morale est assez honnêtement pourvue, l'instruction civique, mise en annexe à un cours d'histoire déjà chargé et de temps assez bref, et devant venir à la fin de ce cours, risque fort d'être sacrifiée, ou, en tout cas, est bien pauvrement traitée. Quant au droit usuel et à l'économie politique, ils sont, on l'a vu, absents du programme des écoles élémentaires, et ils reçoivent seulement une place médiocre dans celui des écoles supérieures.

Suivant une formule de M. Gréard, qui a eu beaucoup de succès, qui même a été reproduite dans l'introduction au programme, « l'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ».

Soit. Mais qu'est-ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ? Est-il non permis d'ignorer le nom des rois francs, et est-il permis d'ignorer

comment un ouvrier se loue à un patron ? Est-il non permis d'ignorer la date des croisades ? et est-il permis d'ignorer toute notion de la constitution présente de l'Allemagne ou de l'Angleterre, comparée avec la nôtre ? Est-il non permis d'ignorer les batailles de Louis XIV et est-il permis d'ignorer ce qu'est une coopérative, un syndicat ? Est-il non permis d'ignorer le système de Law, et est-il permis d'ignorer le système de notre présent billet de banque et les formes actuelles du crédit ?

Si les programmes ne peuvent plus être accrus, si donc pour y ajouter il faut retrancher d'autre part, il semble que l'extension des sciences sociales ait sa contre-partie toute trouvée dans la réduction de l'histoire et pour une part aussi de la géographie.

C'est pour nous une grave erreur de méthode que de rattacher l'instruction civique à l'histoire. C'est l'histoire qui devrait être rattachée — et subordonnée — à l'instruction civique. L'instruction civique représente un commencement d'organisation des connaissances qui est de forme scientifique ; l'histoire ne présente qu'une collection de matériaux préparés pour l'œuvre scientifique ailleurs accomplie. Dans la connaissance des êtres vivants, est-ce la nomenclature et la description individuelle des êtres qui est l'œuvre proprement scientifique, ou n'est-ce pas la physiologie et l'anatomie ? Comparons, si l'on veut, l'historien à l'explorateur, qui, d'un pays lointain, rapporte pêle-mêle animaux, plantes, cailloux : mais est-ce lui qui fait de la science, ou bien le zoologiste, le botaniste et le minéralogiste élaborant les données fournies par lui ? La drague ni le dragueur qui va recueillir les êtres vivants au fond de la mer n'est, en cela, un savant, mais celui qui étudie la physiologie, l'anatomie des êtres une fois recueillis, en est un. N'ayons donc pas scrupule de restreindre l'histoire au rôle accessoire : cela est conforme à une éducation scientifique. La matière utile de l'histoire, et une grande part aussi de la matière géographique, doit, en bonne méthode et en groupement systématique, passer et s'encadrer dans l'exposé élaboré des diverses sciences sociales.

D'autre part, nous pouvons constater que l'instruction civique, dans nos programmes actuels, est coupée en deux, attribuée en un sens à la morale et en un autre à l'histoire. Ne paraît-il pas essentiel, au contraire, que la formation du citoyen soit l'objet principal et le centre d'union des disciplines, et qu'elle ne soit pas subordonnée au groupement traditionnel des séries de notions ? Dans une éducation démocratique, morale et instruction civique ne font qu'un, et font le principal, à quoi tout le reste de l'enseignement doit être soumis. Ajoutons que, dans la conception de l'enseignement moral et social plus haut exposée, la distinction entre un enseignement de ce qui doit être (qui rentrerait dans la morale) et un enseignement des faits (qui rentrerait dans l'histoire) perd toute signification ou, plus exactement même, est un contresens absolu.

Le mélange, l'identification, au sens dit, de la règle et du fait est l'esprit et la raison même de cet enseignement.

Semblablement s'inséreraient dans cette éducation civique ou dans cet enseignement social de formation démocratique, les notions de droit et d'économie qui, dans nos programmes actuels, sont à peu près sacrifiées. Quant à l'enseignement de l'histoire, singulièrement allégé par cette transformation de méthode, il pourrait, sans grand inconvénient, du reste, semble-t-il, se restreindre à l'âge moderne, et, en tout cas, il se bornerait à poser la série de jalons strictement utile à l'intelligence du présent et à la documentation des disciplines scientifiques.

Ainsi l'importance de l'enseignement social à l'école primaire paraît être capitale, surtout en une démocratie, pour la formation du citoyen. Le temps et la place peuvent se gagner largement sur la part actuellement faite à l'histoire et à la géographie. Cet enseignement doit comprendre à tous les degrés : la morale sociale, l'instruction civique, les notions de droit usuel et d'économie politique prévus par la loi présente ; on verra plus tard à étendre ce champ (science des religions, démographie, sociologie générale, etc.). Le groupement scientifique des matières, qui est en même temps le groupement le plus propre à la formation du citoyen, exige l'étroite union de ces disciplines en un faisceau systématique d'enseignement social.

L'œuvre, ainsi esquissée, sera longue à mettre en train. Elle doit s'attendre à de fortes résistances : résistance de la tradition sociale, monarchique ou aristocratique, encore dominante dans beaucoup d'esprits, qui, très logiquement, fait de l'éducation œuvre volontiers littéraire et verbale, et s'accoutume difficilement à instruire les individus, et surtout le peuple, des affaires d'Etat et de la vie sociale à connaître et à juger ; résistance du corps enseignant, qui pendant longtemps continuera de mal connaître ou d'ignorer les notions mêmes dont l'enseignement est demandé. Parcourons les programmes des écoles normales primaires, les listes de cours faits aux écoles normales supérieures, les sujets de compositions et de leçons donnés aux examens soit des instituteurs, soit des professeurs et des directeurs d'écoles normales : la place qu'y tient l'enseignement social y est misérable. C'est par là, peut-être, que la réforme serait à entreprendre : instruire les maîtres des maîtres, et les maîtres eux-mêmes des matières proposées à un nouvel effort et à un important progrès, et les pénétrer de la méthode positive, dynamique critique, dont cet enseignement a besoin pour prospérer. Des maîtres aux élèves, lorsque les maîtres en auront senti eux-mêmes la nécessité, l'urgence et l'efficacité, l'enseignement social passera sûrement — et portera.

Il peut être utile, en terminant, de formuler en manière de vœux les principales idées de réforme rencontrées au cours de ce travail :

1° L'enseignement social, et notamment celui de la morale, laïque et rationnel, — ou bien s'inspirera d'une métaphysique d'Etat, librement choisie, — ou bien sera exclusivement positif, et par suite dynamique et critique, à tous les degrés de l'école primaire. L'enseignement à l'école sera suivi et complété par un enseignement aux adultes.

2° La fixation des programmes et de leur interprétation sera faite pour des périodes limitées et dans des circonscriptions définies ; un organe spécial (comité, commission, etc.) sera institué pour cette fonction.

3° L'enseignement social sera étendu aux dépens du temps et du rôle attribués à l'histoire et aussi à la géographie.

4° Il comprendra à tous les degrés d'école primaire (élémentaire et supérieure) : de la morale sociale, de l'instruction civique, des notions de droit et d'économie politique, qui seront unies en un enseignement de méthode une et d'esprit un.

