Éducation et instruction chez Tolstoï

Bernard Jolibert

▶ **To cite this version:**

Bernard Jolibert. Éducation et instruction chez Tolstoï. Expressions, 1996, 08, pp.29-48. hal-02403831

HAL Id: hal-02403831

https://hal.univ-reunion.fr/hal-02403831

Submitted on 11 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ÉDUCATION ET INSTRUCTION CHEZ TOLSTOÏ

Bernard JOLIBERT
IUFM de la Réunion

« L'amour pour les mortels est le souverain bien. »
Louis Ferrier (1652)

Le texte de Léon Tolstoï, publié à la suite de cette introduction, peut être considéré comme le testament éducatif d'un auteur qui reste l'un des « plus grands de la littérature mondiale »[1]. Son œuvre romanesque a souvent éclipsé ses travaux pédagogiques. Pourtant, tout au long de sa vie, L. Tolstoï n'a cessé de s'intéresser de très près aux questions éducatives. De l'ouverture de l'école d'Iasnaïa Poliana, créée dès 1859, au *Nouvel Abécédaire* publié en 1875 dans lequel ont appris à lire des générations de russophones et à rêver les enfants de partout pour les contes qui l'accompagnent, en passant par la publication d'une éphémère revue traitant de sujets aussi concrets que : « Comment enseigner à lire et à écrire », « Projet d'organisation des écoles du peuple », L. Tolstoï n'a cessé de porter une attention aiguë aux problèmes touchant la pédagogie. Son intérêt ne s'arrête pas à des questions d'organisation ou de mise au point de méthode. Les recherches pédagogiques de L. Tolstoï furent toujours liées à des préoccupations éthiques et métaphysiques sur l'enseignement. Tout au long de sa vie, il les exposa dans des articles, des notes, des lettres, des entretiens tels que : « Pensées sur l'éducation », « Le travail physique », « Entretien avec des enfants sur des sur des questions de morale », etc.[2]. C est à ce dernier genre, à la fois philosophique et moral, qu'appartient le « Mémoire à Boulgakov » (1909) dont nous reproduisons ici la traduction.

1. Lénine : « L. Tolstoï », *in Œuvres*, Éditions sociales, Paris, 1968, tome 16, p. 340 ; voir aussi : « Léon Tolstoï, miroir de la révolution russe », *ibid*., t. 15, p. 120-127.
2. S.F. Egorov : « Léon Tolstoï », *in Penseurs de l'éducation*, UNESCO, tome 4, 1995, p. 677-690.

Une remise en question

Un an avant sa mort, L. Tolstoï répond à une lettre pressante de Boulgakov par un bref mémoire dans lequel il tente de préciser les points les plus obscurs de sa doctrine éducative, en particulier sa distinction, toujours maintenue jusque là, entre éducation et instruction, distinction dont l'abandon soudain semble contredire sa conception du rôle de la morale dans l'école ainsi que sa doctrine de la liberté pédagogique radicale.

Le jeune et perspicace Boulgakov, qui allait devenir secrétaire de L. Tolstoï à l'extrême fin de sa vie[3], lui avait écrit afin d'être éclairé sur ce qu'il considérait comme des difficultés, voire des contradictions. au sein de son œuvre éducative. Si l'éducation est une forme subtile de suggestion, comme le dit L. Tolstoï, comment conserver la liberté totale et absolue de l'enfant ? Comment l'instruction est-elle possible sans laisser de trace éducative ? Inversement, comment une éducation peut-elle se faire sans un minimum d'instruction ?

L. Tolstoï rédige aussitôt un mémoire[4] dans lequel il s'explique. Cette lettre est donc une simple réponse à des demandes d'éclaircissement. Sa destination didactique en explique le style parfois répétitif : L. Tolstoï veut convaincre, et l'insistance, plutôt que de la lourdeur, traduit la force de conviction passionnée de quelqu'un qui voudrait être compris, et qui, le temps venant à manquer, craint de ne plus l'être.

La demande d'explication de Boulgakov gravite autour d'une question qui remet en cause l'unité même de l'œuvre pédagogique de L. Tolstoï. Quelles sont les raisons qui justifient le clivage, constamment maintenu tout au long de ses écrits éducatifs, entre l'éducation, entendue grossièrement comme action à la fois intellectuelle, mais aussi affective, morale, sociale, métaphysique que l'adulte exerce sur l'enfant en vue d'influencer la formation de sa personnalité tout entière, et l'instruction, considérée comme simple transmission de connaissances explicites.

Dans *L'Éducation et la culture*, L. Tolstoï affirmait déjà :

> « L'école, c'est l'influence consciente de celui qui instruit sur celui qu'il instruit. Comment doit-il agir pour ne pas dépasser les limites de l'instruction, c'est-à-dire de la liberté ? Je réponds : l'école ne doit avoir qu'un seul but, la transmission des diverses données scientifiques (instruction) en tâchant de ne

3. Valentin Fédorovitch Boulgakov : en 1910, à l'âge de 24 ans, il devient le secrétaire de L. Tolstoï. Il publiera ses souvenirs : *L. Tolstoï durant les dernières années de sa vie*, Édition d'État, Moscou, 1960. Non traduit en français.

4. Mémoire publié pour la première fois en français par L.-Charles Baudouin aux éditions Lumière, Paris-Anvers, 1921, dans la traduction de Sonia Lorié que nous reprenons ici.

> pas passer dans le domaine moral des convictions, des croyances et du caractère. Son but doit être un : la science, et non le résultat de son influence sur la personne humaine. »[5]

Dans une lettre à Birioukov de 1901, L. Tolstoï distingue, toujours à propos de la transmission des connaissances, l'influence consciente du maître qu'il appelle instruction pure, de l'influence inconsciente qu'il appelle éducation et qui lui paraît difficilement évitable. Comment une telle séparation est-elle pensable ? Est-elle souhaitable ? Est-elle seulement possible ?

En réalité, ce clivage, dont on verra qu'il est difficile à maintenir dans la réalité pratique, mérite cependant d'être réfléchi dans l'analyse si le maître veut tenter de savoir ce qu'il fait exactement de son élève, repose sur la distinction inévitable entre vérité scientifique, montrée ou démontrée, qui passe par la raison explicitant ses prémices, et la vérité religieuse ou morale qui passe par le sentiment ou le choix de valeurs qui ne sont pas toutes rationnelles. La difficulté théorique soulevée par Boulgakov met le doigt sur une difficulté existentielle vécue par L. Tolstoï. Suite à une profonde crise morale commencée bien avant 1900, L. Tolstoï avait rejeté l'église officielle, retrouvant l'inspiration de ses premières recherches métaphysiques personnelles dont son *Journal* se fait l'écho :

> « Je ne priai pas, si l'on prête au mot "prière" un sens de supplication ou d'élan de gratitude. C'était une aspiration à quelque chose de supérieur, de parfait. À quoi ? Je ne saurais le dire. Et pourtant je comprenais très clairement ce que je désirais. Je voulais une fusion de mon être avec l'Être suprême... Toute crainte m'avait abandonné. La foi, l'espérance et l'amour créaient en moi une nouvelle harmonie. »[6]

Peut-on véritablement, dans l'école, s'en tenir à la simple instruction ? Si le sentiment religieux authentique invite à admirer la beauté où qu'elle se trouve et à respecter le bien qu'elle qu'en soit l'expression, comment éviter l'aliénation égoïste dont sont responsables les dogmes des églises sans en passer par l'éducation morale dans l'école ?

À trop éviter d'influencer l'enfant, on risque l'inefficacité. Surtout, ne risque-t-on pas d'obtenir l'inverse de ce l'on souhaite ? Pour L. Tolstoï, la pédagogie de la liberté reste l'axiome de toute une vie. Or la liberté ne s'oppose pas seulement à l'absence de contrainte extérieure, elle se doit de suivre le mouvement spontané de l'enfant pour le conduire à une discipline de soi-même sans laquelle la liberté n'est que velléité inaboutie. Comment substituer aux intérêts extrinsèques, artificiels, imposés avant l'école, des intérêts spon-

5. Ch. Baudoin : *Tolstoï éducateur*, Delachaux et Nietslé, Neuchâtel, 1921, p. 95.
6. L. Tolstoï : *Journal*, Stary-Yourt, 11 juin 1851.

tanés sans opérer une remise en question morale radicale? Sans intervention éducative, la liberté par l'école risque de rester illusoire. I1 ne s'agit de rien moins que de contrebalancer les influences du milieu familial, économique, social, voire de la nature elle-même. À ce niveau, l'instruction est insuffisante. L'enfant qui arrive à l'école est déjà sous influence (L. Tolstoï en fera l'expérience cuisante à Iasnaïa Poliana). Peut-on libérer sans éduquer en quelque manière ? Sinon, comment éviter le risque de manipulation par suggestion ? Comment concilier liberté et éducation si tant est que toute éducation comporte une part de suggestion inévitable ? Toutes ces questions gravitent autour du thème central qu'ouvre le « Mémoire », celui du conflit entre l'instruction et l'éducation dans l'école. C'est ce conflit que L. Tolstoï vieillissant s'efforce de résoudre.

Doute moral et crise métaphysique

Pressé par les questions de Boulgakov, L. Tolstoï se voit contraint de revenir sur la distinction établie depuis le début de son œuvre pédagogique entre l'éducation et l'instruction :

> « Je dirais avant tout que la distinction entre l'éducation et l'instruction, faite dans mes articles d'autrefois, est artificielle. On ne peut pas donner une éducation sans transmettre des connaissances et, d'autre part, chaque connaissance a une influence éducative. »

Quelques quarante années auparavant, il écrivait dans « L'école d'Iasnaia Poliana en novembre-décembre » :

> « Je suis convaincu que l'école ne doit pas intervenir dans l'œuvre de l'éducation, qui ne dépend que de la famille ; qu'elle n 'a pas le droit de récompenser et de punir ; que les meilleures police et administration de l'école consistent à laisser aux élèves la pleine liberté d'apprendre et de s'arranger entre eux comme ils l'entendent. »

Le mieux est peut-être, pour comprendre un tel revirement, de revenir au Tolstoï du début.

Pourquoi ce refus ancien d'accorder à l'école une mission éducative ? Pourquoi un aussi soudain et radical renversement dans la conception de L. To1toï ?

Le changement tient au fait que le profond doute moral qui contrariait sa pensée éducative et religieuse est levé à la fin de sa vie. Il a enfin trouvé un appui doctrinal nouveau et, dès lors, sa pédagogie peut reposer sur une base métaphysique solide. L'école retrouve une mission morale générale : son but n'est pas seulement de transmettre des savoirs et des techniques, d'instruire

des choses utiles, mais surtout d'apporter aux enfants des connaissances générales ainsi que des modèles sur la morale, la vie, la destinée humaine. Pour ce faire, elle doit intervenir sur la personnalité même de l'enfant. Une pensée éducative véritablement fondée s'appuie nécessairement sur une réflexion concernant la vie humaine, ses fins, ses valeurs. On n'éduque qu'en fonction d'un idéal ; on instruit de même.

Or qu'en est-il lorsque le doute domine, situation qui correspond à la situation intellectuelle du premier L. Tolstoï ? Tant que les assises métaphysiques et morales de la pensée restent floues, l'éducation qui en découle plus ou moins directement hérite de ses hésitations. Notre idéal étant incertain, il serait téméraire de prétendre l'imposer sans prudence aux enfants. On comprend mieux pourquoi, durant les deux premières périodes de sa carrière pédagogique, celle d'Iasnaïa Poliana et celle qui correspond à l'époque de l'éducation de ses propres enfants, Tolstoï se méfie de l'éducation et laisse le devant de la scène pédagogique à l'instruction. L'instruction n'est pas encore suspecte de cette « distinction sociale » qui vise à diviser les hommes ; elle n'est pas encore l'illusion d'un savoir ivre de lui même ; elle est la seule certitude transmissible sans ambiguïté.

On a coutume de distinguer trois grandes périodes dans la carrière éducative de L. Tolstoï. La première, qui s'étend grossièrement de 1850 à 1862, cor dépend à la mise en place et aux luttes de l'école d'Iasnaïa Poliana. Créée à l'initiative de L. Tolstoï, cette école gratuite destinée aux garçons et aux filles de sept à seize ans réussit si bien dans sa tâche qu'une vingtaine d'écoles annexes s'ouvrent simultanément dans la province de Toula. Parallèlement, L. Tolstoï entreprend la rédaction d'une revue pédagogique intitulée *Iasnaïa Poliana*. C'est dans un article de cette revue, « L'instruction publique », qu'il précise sa méfiance à l'égard d'une volonté éducative de l'institution scolaire. Paradoxalement, ces écoles furent l'objet de persécutions de la part des autorités tsaristes parce que « subversives pour les principes fondamentaux de la religion et de la morale »[7]. Il va sans dire qu'elles ne se mêlaient ni de l'une, ni de l'autre.

La seconde période couvre l'éducation de ses propres enfants. Elle s'étend de 1870, date de la parution de *l'Abécédaire du comte L. Tolstoï* dont les quatre livres vont, bien au-delà de l'instruction élémentaire de la lecture (calcul, histoire, zoologie), à la crise morale de 1885. On y trouve un conte aujourd'hui connu de tous : « Les trois ours ». Devant son succès, L. Tolstoï rédige en 1875 un *Nouvel Abécédaire*, reconnu dans les écoles publiques de Russie. Cette période, qui correspond à la création littéraire connue de L.

7. S.F. Egorov : *op.cit*., p. 686.

Tolstoï[8], le conduit irrévocablement à la crise morale et religieuse culminant vers 1900, crise qui entraînera son excommunication par le synode de l'Église et le mènera du doute moral au culte de la bienveillance universelle, sorte de foi non violente visant la réalisation du bien-être social ici bas.

Cette crise finit par entraîner avec elle un bouleversement dans les conceptions éducatives. Désormais en effet, le champ moral n'est plus aussi imprécis. Les valeurs qu'il véhicule permettant une conception éducative cohérente et certaine, le rôle de l'école dans l'éducation devient, dans la dernière période, l'objet d'une attention plus marquée[9]. Pourtant, au début de la troisième période de sa réflexion, un doute subsiste encore. Il touche à l'historicité même de la morale.

Histoire et évolution : le relativisme

En fait, tout comme Montaigne ou Descartes, L. Tolstoï commence sa réflexion pédagogique par une distinction nette entre les sciences certaines, les savoirs pragmatiques qui doivent composer la base de l'instruction et les conceptions morales toujours hésitantes, diverses et relatives aux temps et aux lieux. Face à ce manque de certitude constaté dans le champ éthique, il ne saurait être question d'imposer un idéal moral quelconque à l'enfant. Nos propres flottements métaphysiques n'ont rien à faire dans l'éducation ; laissons la charge de la transmission des dogmes moraux aux familles et aux églises. Et L. Tolstoï n'est pas loin de penser qu'elles font bien assez de dégâts sans qu'il soit besoin d'en rajouter.

Même à la fin de sa vie, il y a une raison qui incite L. Tolstoï à distinguer l'éducation de l'instruction avec fermeté, raison historique celle-là. Pour lui, les conceptions morales touchant aux caractéristiques du bien et du mal sont en constante évolution. Une génération ne doit donc pas imposer à la suivante des règles trop strictes sinon elle risque de provoquer une inadaptation. La vie est un travail de gestation. Les enfants de demain devront peut-être penser autrement que ceux d'aujourd'hui ; leurs références éthiques seront sûrement différentes des nôtres. N'est-ce pas prendre le risque de bloquer l'évolution que de prescrire avec rigidité des principes moraux intangibles ? Imposer des

8. *Guerre et paix* (1863-1869), *Anna Karenine* (1872-1877).
9. Cette dernière période comprend la « Lettre à Birioukov » (1901). Ami, secrétaire et biographe de L. Tolstoï, surnommé « Hocha » par la famille de l'écrivain, Birioukov laissera une biographie traduite en français : *Léon Tolstoï, sa vie, son œuvre*, Paris, 1909. Cette période s'achève avec le « Mémoire à Boulgakov » (1909) publié ici.

règles éducatives dans l'école irait à l'encontre de l'évolution même de la vie. Évitons que l'institution scolaire n'intervienne dans le champ moral des convictions, des croyances et du caractère. « Son but doit être un : la science, et non le résultat de son influence sur la personne humaine.[10]

Et plus loin :

> « L'éducation, c'est la tendance chez un homme à faire d'un autre ce qu'il est lui-même. L'éducation, en tant formation des hommes d'après un certain modèle est inféconde, illégitime et impossible... Le droit de donner l'éducation n'existe pas. Je ne le reconnais pas et la jeune génération qui s'élève et qui partout et toujours se révolte contre l'éducation forcée ne le reconnaît et ne le reconnaîtra jamais. »

Ici, c'est toute l'éducation qui se voit récusée, tant familiale que scolaire[11]. Pour L. Tolstoï, l'idée même de prétention à éduquer moralement est illégitime. Mettant en garde contre les risques de manipulation affective, il écrit :

> « Depuis la plus tendre enfance, l'âge le plus accessible à la suggestion, et où précisément le précepteur doit être le plus prudent dans ce qu'il enseigne à l'enfant, on lui suggère des dogmes ineptes, immoraux, incompatibles avec la raison et la science. »[12]

L'éducation, dans sa visée moralisatrice, vise toujours à la fois et indissolublement à la suggestion et de la sujétion. Or, l'enfant ne peut que s'élever dans la liberté la plus absolue. Une «éducation morale est donc incompatible avec l'évolution normale de l'enfance vers un avenir dont nul ne peut dire à coup sûr ce qu'il sera.

La crise éducative

Comment s'opère ce que l'on peut considérer comme une véritable révolution dans la conception pédagogique de L. Tolstoï ? Sans doute, ainsi qu'on l'a vu, le renversement du doute pédagogique commence par une crise religieuse profonde. Rejetant les institutions religieuses officielles, acceptées jusque là par respect de la bienséance et par souci d'être « comme il faut »[13], il découvre paradoxalement les limites du relativisme moral. Il existerait des valeurs fondamentales dont la portée dépasse les limites étroites d'époques

10. *L'Éducation et la culture*, *cf.* Ch. Baudoin, *Tolstoï éducateur*, p. 95.
11. *Ibid*.
12. *Qu'est-ce que la religion ?*, Stock, traduction : Bienstock.
13. « L'Église, depuis le III^e^ siècle, n'est que mensonges, cruautés, impostures ! » (*Journal intime*, 30 septembre 1879).

définies et un cadre géographique trop précis. Le sens de la vie humaine apuré des scories de l'ethnographie se réduit à la fraternité, à l'amour, au souci de l'humanité. Tout le reste n'est qu'hypocrisie et volonté de puissance. En 1879, L. To1stoï communie pour la dernière fois et se met à l'hébreu. Ce sont les valeurs que servent les religions qui sont essentielles, non les religions elles-mêmes dont les dogmes ne sont que des accidents historiques. Les églises représentent, au mieux les expressions plus ou moins adéquates de principes moraux universels, au pire leur utilisation déformée et trahie par l'usage politique qu'elles en font.

Pour ce qui touche à l'éducation, la conséquence est d'importance : une éducation morale redevient possible. S'il existe un champ de valeurs repérable et exprimable par des règles générales et des comportements adéquats, alors la morale redevient transmissible. Des principes moraux peuvent être, de ce fait, l'objet à la fois d'une instruction et d'une éducation possible. Si les sages de toutes les régions et de toutes les époques ont pris conscience de quelques grandes vérités simples qui doivent servir de règles pour orienter notre vie, c'est à l'école de les transmettre. Ces valeurs essentielles sont les expressions ponctuelles des rapports que les hommes entretiennent avec l'univers infini et avec les autres hommes : double « lien » que raconte l'étymologie du terme religion, retrouvant son sens primitif. Il existe des principes imprescriptibles qui nous lient au tout de l'être et aux autres, principes que nous devons retrouver chez les sages et transmettre impérativement par l'instruction et l'éducation. Si l'école ne remplit pas ce rôle, qui transmettra ces principes universels ? Les familles restent enfermées dans la défense des intérêts particuliers de leurs membres; quant aux églises, elles cultivent l'égoïsme du salut individuel et invitent à une soumission aveugle qui n'a rien à voir avec la sagesse. L'école peut enfin trouver une fonction éducative propre : l'accès à l'universel.

Que sont ces valeurs ? Ce sont celles qui sont agitées dès que surgissent les questions inévitables qui préoccupent tout homme confronté à sa finitude : la mort, la culpabilité, la passion, la déréliction, la guerre, etc., dont les récits de Tolstoï[14] abondent. Or, dans ces situations extrêmes que réserve la vie, la bienveillance, la compassion sont les seules consolations et les seules certitudes accessibles.

Les valeurs fondamentales à transmettre aux enfants, on devrait dire, la valeur éternelle et coextensive à l'idée même de finitude, c'est celle de la fraternité humaine, dont la charité est l'illustration religieuse. L'homme qui

14. Voir : Tolstoï, *Souvenirs et récits*, Gallimard, 1960 (« Le diable », « La mort d'Ivan Ilitch », « La Sonate à Kreutzer », « Le cheval », etc.).

reconnaît en lui sa finitude, indissolublement alliée à un désir d'éternité inextinguible, ne peut que s'humaniser. Il y a là une orientation morale qui peut et doit servir de guide à l'action éducative de l'école.

Quant aux maximes morales par quoi cette valeur peut s'inscrire dans la pratique, aux règles intellectuelles conscientes et réfléchies à apporter aux enfants, il convient d'en recueillir le fruit, non dans le dogme de l'église officielle, trop attachée aux rites et aux superstitions, mais dans les conceptions des sages de tous les pays et de les comparer à l'expérience qui est en chaque homme :

> « Les vertus de la religion commune à tous les hommes de notre temps sont si simples, si compréhensibles, si proches du cœur de chaque homme, que, semble-t-il, i1 faudrait seulement que les parents, les précepteurs inspirent aux enfants et aux adultes les vérités simples, claires de la religion commune aux hommes... Au lieu de suggérer aux enfants comme maintenant ou de confirmer aux adultes la foi en ce que Dieu a envoyé son fils unique pour racheter les péchés d'Adam et qu'il a établi son église, à laquelle il faut obéir... qu'on suggère et confirme de la même façon que Dieu est un esprit dont la manifestation vit à en nous et dont nous pouvons augmenter la force selon notre vie... »[15]

On ne manquera pas de reconnaître ici l'influence de J.-J. Rousseau que L. Tolstoï admira dès sa jeunesse. Si l'*Émile* est au point de départ de sa vocation pédagogique, c'est avec ce qu'il est convenu désormais d'appeler la profession de foi du vicaire savoyard qui en compose la quatrième partie, qu'il achève de chercher les fondements d'une pensée éducative arrivée à maturité. L'urgence devient priorité morale. Une fois la primauté de l'éducation établie, les autres connaissances qui relèvent de l'instruction se déduisent d'elle. On assiste alors à un véritable renversement théorique : non seulement il devient impossible de séparer l'éducation de l'instruction, mais tout repose désormais sur l'éducation. Les sciences n'ayant pas de valeur en elles-mêmes, mais en fonction de leur utilité par rapport au but moral qu'elles servent ou desservent, leur instruction doit se mettre au service de l'idéal qui relève de l'éducation. On assiste alors à la mise en place de la priorité de l'éducation sur l'instruction.

Les sciences en perspective

La crise morale et métaphysique que traverse L. Tolstoï le conduit donc à un renversement dont les conséquences éducatives sont importantes. Elle en-

15. *Qu'est-ce que la religion ?*, *op. cit.*

traîne une méfiance grandissante à l'égard de la science. Si l'instruction ne vaut que par la valeur des matières enseignées, que valent les sciences dont on instruit les enfants ? Que proposent de si séduisant ces connaissances rigoureuses tant admirées en cette fin du XIX^{e} siècle ? Tolstoï remet en question le véritable *credo* que cette fin de siècle accorde au savoir scientifique et à ses vertus formatrices.

Non seulement les objets qui peuvent devenir matières de savoirs rigoureux sont innombrables et décomposables à l'infini, mais, dans cet indéfini, comment faire un choix puisqu'on ne peut tout enseigner à la fois, ni même successivement ? Mais pourquoi étudier de préférence tel objet plutôt que tel autre, telle discipline plutôt que telle autre ? De plus, la connaissance elle-même, puisqu'elle éclaire telle partie de l'être, obscurcit les autres, jetant sur ces dernières une lumière de plus en plus faible.

Les lois scientifiques, suivant le pragmatisme de L. Tolstoï, ne sont que des comparaisons réussies qui servent à classer momentanément les faits. Quant aux théories, sortes de jeux d'idées stériles, elles ne valent que puisqu'elles sont bienfaisantes moralement pour les hommes. Autrement, elles paralysent le progrès même des sciences.

L'instruction scientifique dont nous prétendons imposer aux enfants la valeur formative cohérente correspond en fait à des disciplines qui se sont développées et continuent de progresser dans le désordre le plus total. L. Tolstoï va même soutenir un paradoxe critique des plus incisifs à l'égard des sciences. Reprenant à Spencer la métaphore de la sphère, il exprime l'idée que plus notre science avance, plus le sentiment de notre ignorance augmente. Comparant la connaissance à une sphère grossissant toujours et qui, à mesure qu'elle croît, augmente sa surface de contact avec l'inconnu qui l'entoure, il met en parallèle l'augmentation du savoir avec l'augmentation de l'ignorance. Plus nous nous instruisons et plus nous mesurons l'étendue de notre insuffisance. Plus nous apprenons et plus nous dévoilons de l'inconnu. Contrairement à l'opinion courante qui voit dans le savoir la fin de l'ignorance, L. Tolstoï retrouve la prudence socratique : plus le savant apprend, plus il ouvre la béance de son incompréhension, plus il prend la mesure de son insuffisance.

L. Tolstoï voit bien cependant que cette critique ne vaut pas contre l'enseignement des sciences, au contraire. La modestie à laquelle elle invite fait précisément la valeur de sa forme de connaissance et L. Tolstoï sait bien que l'enfant qui se frotte très tôt à la prudence intellectuelle du savant, qui est tout le contraire de la vanité du cuistre, a fait un grand pas moral. Sa critique la plus incisive porte ailleurs.

Le reproche principal que L. Tolstoï adresse à l'instruction des sciences

est leur désordre fondamental. À prétendre s'en tenir à la transmission des savoirs scientifiques purs, on finit par proposer des contenus incohérents, décousus. Détournant la métaphore de la sphère de son intention première, il compare les diverses connaissances spécialisées à une infinité de rayons émanant d'un même centre. Quand bien même les rayons ne croîtraient pas à la même vitesse suivant un enseignement rationnel idéal, on pourrait choisir ces « rayons » en fonction de leur urgence, d'autres en fonction de l'harmonie générale qu'ils permettent. Dans la réalité pédagogique et didactique, cette sphère idéale est loin de se voir réalisée. Les sciences se développent arbitrairement et s'enseignent de manière anarchique.

Chacun tire sa discipline à soi sans tenir compte de l'ensemble. Certains rayons sont fort avancés ; d'autres à peine esquissés ; combien sont encore invisibles ? Au lieu d'une sphère aux rayons en harmonie, notre science est irrégulière ; ici, atrophiée ; là, monstrueusement développée. L'instruction, qui suit par force, participe de cette incohérence et conduit à plus de confusion intellectuelle que de cohérence véritable.

Comment y voir clair ? Comment conserver les bienfaits d'une méthode rigoureuse et éviter l'incohérence des matières ? Que proposer pour sortir de ce désordre où s'enferme une instruction ivre de son propre développement ? C'est à ce niveau de la réflexion que la pensée de Tolstoï opère le renversement de la manière la plus explicite. Il convient d'urgence d'établir une hiérarchie des sphères qui touchent directement la vie humaine en fonction de la finalité morale propre de cette dernière et, à partir de cette fin essentielle, d'organiser l'enseignement des sciences suivant une sorte d'échelle descendante des priorités.

On a vu que pour Tolstoï, il ne fait aucun doute que la valeur fondamentale qui doit guider les hommes reste la fraternité. Que celle-ci prenne la forme de l'amour, de la bienveillance universelle, de la compassion, de la charité, qu'importe au fond ; ce qui est essentiel c’est de partir de cette base pour déterminer, en fonction des exigences qu'elles impliquent, le degré d'urgence, c'est-à-dire d'utilité morale, des autres connaissances humaines. Les plus urgentes sont celles qui aident à remplir cette tâche de fraternité universelle. La question de l'instruction des sciences est, dès lors, suspendue à la question morale suivante : quelles sciences sont les plus riches de promesses pour le bien des hommes, étant entendu que celui-ci réside dans la réconciliation universelle de l'humanité avec elle-même ?

Les sciences, dont la matière constitue le contenu de l'instruction pure, n'ont de valeur qu'éducatives, c'est-à-dire rangées sous la rubrique d'une finalité ultime qui les justifie intégralement. Leur valeur se mesure, elles se classent et se choisissent dans l'enseignement en fonction des services qu'elles

rendent à la vie morale des hommes, certainement pas une vie définie en termes d'utilité économique ou politique, encore moins en termes d'adaptation culturelle ou sociale. L'exigence de Tolstoï est à la fois plus haute et plus universelle : la vie respectable absolument, celle qui doit constituer l'idéal moral dans l'enfance comme dans l'âge adulte, touche son but ultime dans la compassion interhumaine, sentiment véritable correspondant à la réalisation organique de l'humanité entendue comme tout solidaire.

Conclusion

On voit alors à quel renversement de perspective se trouve conduit Tolstoï à la suite de la crise morale qu'il traverse durant les dernières années du XIX^{e} siècle. Tolstoï, à qui manquait une conviction morale, un critère stable de distinction du bien et du mal, revient, dès 1900, sur la question éducative qui lui apparaît désormais si essentielle qu'elle devient la condition de l'instruction des sciences elles-mêmes.

Non seulement la réflexion morale et métaphysique peut devenir l'objet d'un enseignement, elle peut être transmise aux enfants par l'éducation, mais il est même urgent qu'elle devienne l'objet d'une instruction originale. Certes pas comme un catéchisme rabâché jusqu'à l'épuisement et qui, restant superficiel, glisse sur l'enfance au lieu d'en pénétrer le cœur. Mais comme un idéal réfléchi et analysé qui peut, de ce fait, passer du domaine conscient au domaine inconscient afin d'imprégner tous nos actes[16]. On voit alors que, pour ce qui touche à la morale, il devient désormais impossible de séparer l'éducation de l'instruction. La valeur doit pénétrer et constituer la personnalité même de l'élève.

Certes, il existe des normes explicites, sorte de maximes sur lesquelles régler nos actions. Mais ces règles risquent toujours de rester lettres mortes ou, pire, de devenir des moyens hypocrites de domination. Au-delà des règles, c'est notre vie, notre exemple volontaire et involontaire de chaque jour qui agit à chaque instant sur l'enfant, l'adolescent ou même l'adulte. De telle sorte que, pour L. Tolstoï, le premier moyen pour donner une éducation efficace, c'est de nous réformer nous-mêmes et de commercer par nous éduquer nous-mêmes :

> « Si l'on comprend qu'on ne peut élever les autres que par son propre exemple, la question de l'éducation s'élimine, et il n'en reste plus qu'une concernant la vie : comment faut-il vivre ? Car je ne connais aucun fait ayant trait à l'éduca-

16. « Qu'est-ce-que les religions? », *in* François Porché : *Portrait psychologique de Tolstoï*, Flammarion, 1935, p. 320.

tion qui ne soit compris dans l'éducation de soi-même. »[17]

C'est dans et par notre propre recherche pour nous élever nous-mêmes que nous éduquons les autres. Toute autre voie est vaine à moins qu'elle ne vise à la manipulation de l'élève, c'est-à-dire à l'empêcher de s'élever lui-même, ce qui est le contraire même de l'éducation.

Bibliographie sommaire en langue française

AUCOUTURIER M., « Tolstoï », *in Encyclopaedia Universalis*, vol. 16.
BAUDOIN Ch. (1921), *Tolstoï éducateur*, Genève, Delachaux et Nietslé.
BIRIOUKOV B. (1909), *Léon Tolstoï, sa vie, son œuvre*, Paris, Mercure de France, 3 vol.
CHESTOV L. (1949), *L'Idée de bien chez Tolstoï et chez Nietzsche*, Paris, Vrin.
CHESTOV L. (1923), *Les Révélations de la mort : Doistoievsky-Tolstoï*, Paris, Plon.
EGOROV S.F. (1995), « L. Tolstoï », *in Penseurs de l'éducation*, tome 4, UNESCO.
GORKI M. (1935), *Trois russes : Tolstoï, Tchekhov, Andreiev*, Paris, Gallimard.
MAKOVITCH M. (1928), *J.-J. Rousseau et Tolstoï*, Paris, Champion.
MANN Th. (1947), *Goethe et Tolstoï*, Paris, Attinger.
PORCHE F. (1935), *Portrait psychologique de Tolstoï*, Paris, Flammarion, 1935.
TOLSTOÏ A. (1933), *Ma vie avec mon père*, Paris, Rieder.
TOLSTOÏ Léon (1902-1923), *Œuvres complètes*, 28 vol., traduct. Bienstock revue et annotée par S. Birioukov, Stock (les œuvres pédagogiques ont été regroupées et éditées en russe à Moscou en 1951 ; la traduction française reste à faire).
TOLSTOÏ Léon (1960), *Souvenirs et récits*, Gallimard, l 960.
TOLSTOÏ Léon, *Journal : 1847-1852*, Paris-Genève, Jeheber, 1921 ; *1853-1865*, Paris, Fasquelle, 1926 ; *1895-1899*, Genève, Jeheber, 1917.
TOLSTOÏ Léon (1954), *Correspondance de Léon Tolstoï*, traduct. B. Goliery, 1842-1860, Édition de Paris.
TROYAT H. (1965), *Tolstoï*, Paris, Fayard.
WEISBEIN N. (1960), *L'Évolution religieuse de Tolstoï*, Paris, Librairie des cinq continents.
ZWEIG St. (1939), *Tolstoï*, Corrêa.

17. L. Tolstoï : *À Birioukof* : « Lettres » II, Stock, Paris.

Léon TOLSTOÏ

MÉMOIRE À BOULGAKOF SUR L'ÉDUCATION

Je tâcherai de satisfaire votre désir et de répondre à vos questions.

Il se peut bien que, dans mes articles sur l'éducation et l'instruction – dans ceux d'autrefois comme dans ceux des derniers temps –, il y ait des contradictions et des points obscurs. J'ai revu ces articles et j'ai pensé que, pour moi tout aussi bien que pour vous, ce sera plus aisé si je ne m'attarde pas à soutenir mes thèses d'autrefois, mais si j'expose mes idées actuelles sur ces sujets.

Ce sera d'autant plus facile pour moi que ces questions m'ont préoccupé ces derniers temps.

Je dirai avant tout que la distinction entre l'éducation et l'instruction, que j'ai faite dans mes articles pédagogiques d'autrefois, est artificielle. L'éducation et l'instruction sont inséparables. On ne peut pas donner une éducation sans transmettre des connaissances, et d'autre part chaque connaissance a une influence éducative.

Sans toucher par conséquent à cette subdivision, je ne parlerai que de l'instruction, j'exposerai mon opinion sur les défauts des procédés d'instruction, je dirai quelle est l'instruction que j'estime être juste, ainsi que les motifs pour lesquels je m'arrête à celle-ci et non à un autre.

J'estime aujourd'hui, comme je l'ai fait autrefois, que la liberté est une condition indispensable de toute instruction vraie, aussi bien pour ceux qui apprennent que pour ceux qui enseignent ; cela veut dire que les menaces, les punitions, tout aussi bien que les promesses de récompenses (privilèges, etc.) pour l'acquisition de certaines connaissances ne concourent nullement à la vraie instruction, mais lui sont au contraire la plus grande entrave.

J'estime qu'une pleine liberté dans ce domaine, c'est-à-dire une instruction sans contraintes et sans avantages pour ceux qui s'instruisent – qu'une telle instruction dis-je – aurait déjà libéré les hommes d'une grande partie des maux produits par l'instruction forcée et intéressée qui est adoptée actuellement partout. L'absence de tout rapport religieux vis-à-vis du monde telle que nous l'observons chez la majorité des hommes modernes, l'absence de toute loi morale, le point de vue faux sur la science, sur l'organisation sociale et, avant tout, sur la religion, avec toutes les conséquences néfastes qui en résultent, tout cela provient en majeure partie de procédés forcés et égoïstes d'instruction.

Pour que l'instruction soit fructueuse, il faut qu'elle soit libre, c'est-à-dire qu'elle collabore à un mouvement de plus en plus vaste de l'humanité vers le bien.

Mais pour que l'instruction – pour ceux qui instruisent – ne soit pas un agglomérat de connaissances choisies arbitrairement, de connaissances inutiles, mal adaptées et même nuisibles, il vaut une base commune qui permette de choisir, pour l'instruction et les études, les connaissances les plus nécessaires pour une vie humaine rationnelle ; il faut que ces connaissances soient enseignées en proportion relative à leur importance. Cette base, qui a toujours existé, c'est indubitablement la compréhension du sens et du but de la vie humaine, c'est-à-dire une conception religieuse, reconnue librement par tous les hommes de la société humaine, par les maîtres aussi bien que par les élèves.

I1 en a été ainsi autrefois ; il en est ainsi actuellement partout où les hommes sont unis par une même conception religieuse de la vie – à laquelle ils croient. Il y a des centaines d'années, il en était ainsi dans le monde chrétien quand tous les hommes, à peu d'exceptions près, professaient la foi chrétienne de l'Église, avaient une base commune pour le choix des sujets de leurs connaissances et pour la répartition de ces connaissances, ce qui abolissait, par conséquent, toute instruction forcée.

Il en était ainsi il y a des centaines d'années. Mais, actuellement, il n'existe plus de foi reliant la majorité des hommes du monde chrétien ; actuellement, il n'y a qu'un petit nombre d'hommes qui professent encore la foi chrétienne de l'Église, sous la forme orthodoxe, ou catholique, ou luthérienne, – et encore sont-ce les hommes les moins influents – tandis que la majorité, et la plus influente, s'étant dégagée des formes du christianisme enseignées par les églises, ne professe aucune religion.

Plus que cela : les hommes modernes, soi-disant avancés, sont entièrement convaincus que toute religion est une chose arriérée, dépassée, qui jadis a été nécessaire pour l'humanité, mais actuellement ne fait qu'entraver son progrès, et ils s'efforcent d'en convaincre les autres.

Nous voyons donc dans notre monde actuel l'absence totale d'une religion commune à la majorité des hommes, l'absence d'une conception du sens et du but de la vie humaine, par conséquent l'absence d'une base pour l'instruction, et cela rend impossible tout choix défini et toute répartition des connaissances.

Ce qui rend donc l'instruction chez les peuples chrétiens si fausse et si pitoyable, c'est, à mon avis, premièrement l'absence de toute base rationnelle pour la direction de l'instruction, et secondement la contrainte que les hommes au pouvoir exercent sur les jeunes générations en les forçant à étudier les choses qui leur semblent avantageuses.

La quantité d'objets à connaître est tout aussi illimitée que le perfectionnement qu'on peut atteindre en toute science. On peut comparer le domaine

de la science à une quantité infinie de rayons s'irradiant du centre d'une sphère et pouvant être prolongés jusqu'à l'infini.

Par conséquent la perfection dans l'instruction ne peut pas être obtenue si les élèves s'approprient une quantité de connaissances scientifiques choisies au hasard. Non, on n'aboutit à la perfection que :

1. lorsqu'on choisit parmi une quantité infinie de sciences, les plus importantes et les plus nécessaires ;

2. lorsque les degrés de ces sciences sont relativement pareils afin de pouvoir former un tout harmonieux, comme des rayons d'une même longueur, espacés régulièrement, forment une sphère.

Un tel choix et une telle disposition des connaissances étaient possibles dans le monde européen tant que les hommes pratiquaient une forme de religion chrétienne qui les unissait. Mais actuellement, alors que cette union n'existe plus, la question de l'utilité générale des connaissances, de leur nécessité et de leurs degrés relatifs, tout cela se résout n'importe comment, par des hommes ayant le pouvoir de rependre les sciences à leur gré, d'après leur avantage et leur commodité momentanés.

En continuant la comparaison avec les rayons et la sphère, je dirai que, dans notre société, la répartition des sciences est non seulement inégale, mais tout à fait monstrueuse : il y a des rayons qui sont d'une longueur démesurée tandis que d'autres n'existent pas du tout.

Ainsi, les hommes ont des connaissances sur la densité, sur les mouvements des étoiles qui sont à des milliards de lieues de nous ; ils ont des connaissances sur la vie de micro-organismes, sur la genèse problématique des organismes, sur la grammaire des langues mortes et sur d'autres bêtises de ce genre, tandis qu'ils n'ont aucune notion de la vie passée et actuelle des hommes, non seulement de ceux qui sont séparés d'eux par des mers et par des milliers de lieues et de siècles, mais encore de la vie de ceux qui vivent à côté d'eux ; ils ne connaissent rien sur leur manière de se nourrir, de dormir, de s'habiller, sur leurs travaux, leurs mariages et l'éducation de leurs enfants, sur leurs mœurs, leurs coutumes et leurs croyances. On apprend à l'école toutes sortes de choses sur Alexandre le Grand, sur Louis XIV et ses maîtresses, mais on ne sait rien de la vie, du travail et de la souffrance de nos frères et sœurs à côté de nous, au village, et en ville dans les fabriques.

Les hommes connaissent la composition chimique des corps ; ils savent ce que c'est que l'électricité, le radium ; ils ont acquis des soi-disant « sciences » entières, le droit et la théologie ; ils ont lu minutieusement toutes les nouvelles et les romans, écrits par de soi-disant « grands » auteurs, etc. ; ils connaissent une quantité de bagatelles, absolument inutiles, même nuisibles, et ils ne savent rien de la conception de la vie, rien des lois de la vie

que professent et professaient des milliers d'hommes du monde non-chrétien, de ces hommes qui ont vécu autrefois, de ceux qui vivent actuellement et qui constituent les deux tiers de toute l'humanité.

C'est pourquoi nous observons dans notre monde l'étrange phénomène que les hommes estimés comme les plus instruits sont en réalité les hommes les plus ignorants, sachant un tas de choses dont personne n'a besoin et ne sachant rien de ce que chaque homme doit savoir avant tout. Et non seulement ces hommes sont ignorants, mais ils le sont d'une façon désespérante, car ils sont persuadés d'être très savants et très instruits, de savoir tout ce qu'un homme doit savoir et même davantage.

Ce phénomène triste et étonnant dans notre monde soi-disant chrétien est le résultat non seulement d'une omission, mais d'une négation de l'objet principal de l'instruction, sans lequel il est impossible d'acquérir rationnellement des connaissances quelconques.

On omet et on nie la nécessité d'une instruction religieuse et morale, c'est-à-dire qu'on ne transmet pas à la jeune génération les réponses que les hommes les plus sages ont données dans les temps les plus éloignés aux questions se présentant inévitablement à tout homme. La première : que suis-je ? Qu'est ma vie individuelle par rapport au monde infini ? La seconde : comment dois-je vivre ? Que dois-je faire et que dois-je éviter de faire, conformément aux rapports entre ma vie individuelle et le monde infini ?

Ces deux questions – l'instruction religieuse, et sa conséquence, l'instruction morale – toutes deux communes à tous les hommes et à tous les peuples, ces deux questions doivent être à la base de tout enseignement, de toute instruction et de toute éducation ; or ce sont précisément elles qui manquent totalement dans l'instruction des peuples chrétiens. Et non seulement elles manquent mais elles sont remplacées dans notre société par une foule de préjugés grossiers, de mauvais sophismes appelés « Histoire sainte », l'objet le plus opposé au véritable enseignement religieux et moral.

J'estime que c'est là le défaut principal des méthodes d'instruction dans notre société. Donc, pour que l'instruction ne soit pas nuisible et inutile, comme elle l'est actuellement, il lui faut, à mon avis, les deux bases suivantes : la conception religieuse de la vie et l'enseignement moral.

Dans mon livre *Cercle de lectures*, j'ai dit à ce sujet ce qui suit :

> « Toujours et partout, depuis que l'humanité existe, il y a des maîtres qui choisissent les sciences les plus nécessaires pour l'homme. Et ces sciences parlent toujours du but et, par conséquent, du vrai bien de 1'individu et de la société humaine. Or, la connaissance de ce vrai bien est la ligne de conduite qui définit la signification de toutes les autres connaissances.
>
> La science parle d'une quantité infinie d'objets et il n'y a pas moyen de faire un choix dans cette quantité infinie, si l'on ne sait pas ce qui est la loi et le

> bien de tous les hommes. Or, si on ne le sait pas, toutes les autres connaissances et tous les autres arts ne sont qu'un passe-temps oisif et nuisible ; c'est ce qui a lieu dans notre société. Et c'est là l'unique explication de cette vie insensée, contraire à leur conscience, que vivent les hommes de notre temps.
> Les jeunes générations apprennent une quantité de choses des plus compliquées, difficiles et inutiles, et elles n'apprennent pas ce qui est uniquement essentiel ; la notion du sens de la vie humaine, les lois qui doivent la guider et la manière dont ce problème a été médité et résolu par les hommes les plus sages à travers tous les siècles. »

On me dira : « Il n'y a pas de doctrine religieuse et morale commune à la majorité des hommes. » Cette objection n'est pas juste. Ces doctrines existent et ont toujours existé ; elles ne peuvent pas ne pas exister parce que, sans elles, l'humanité ne pourrait et ne peut pas vivre.

Si certains hommes prétendent que ces doctrines n'existent pas, c'est parce qu'ils prennent pour l'essence même de la doctrine les côtés obscurs et défigurés qui, dans toutes les doctrines, cachent les vérités religieuses et morales. Il suffit d'envisager sérieusement les problèmes de la vie pour avoir la révélation d'une même vérité religieuse et morale dans toutes les doctrines, depuis Krishna, Bouddha, Confucius, jusqu'au Christ et aux penseurs modernes.

C'est ma première réponse à l'objection d'après laquelle il n'y aurait pas de doctrine religieuse et morale commune à tous et que, par conséquent, une telle doctrine ne pourrait pas être prise comme base de l'instruction. En second lieu, je dirai : si nous n'avons pas de telle doctrine, si l'unique base pour l'instruction n'existe pas, il ne peut y avoir non plus d'instruction rationnelle ; il n'y a, et c'est actuellement le cas, qu'un entassement de connaissances, pour la majeure partie inutiles et nuisibles, entassement que nous appelons « science ».

Une instruction dépourvue de base est déjà nuisible par le fait qu'elle donne aux gens ignorants – c'est-à-dire à la majorité des gens soi-disant instruits – la possibilité de ne pas être conscients de leur ignorance, mais de s'estimer très savants.

Il faut donc admettre, bon gré, mal gré, qu'une instruction rationnelle n'est possible que si elle est basée sur une doctrine religieuse et morale.

En continuant la comparaison avec les rayons s'irradiant du centre, l'enseignement de la religion et de la morale, par rapport à toutes les autres sciences, serait pareil à ces trois diamètres réciproquement perpendiculaires, qui indiquent la direction et la corrélation de tous les rayons de la sphère, et la longueur qu'ils doivent avoir pour former un tout harmonieux c'est-à-dire une sphère.

J'estime donc que les premières et principales connaissances à transmettre aux enfants et aux adultes doivent être vouées aux questions éternelles et

inévitables qui surgissent du fond de l'âme de tout homme devenu conscient. La première question : que suis-je et quels sont mes rapports vis-à-vis du monde infini ? La seconde question, conséquence de la première : comment dois-je vivre, que dois-je considérer comme bien et comme mal, toujours et en toutes circonstances ? Les réponses à ces questions existaient et existent dans l'âme de chaque homme, mais l'explication de ces réponses doit nécessairement se trouver parmi les milliards d'hommes d'autrefois et aujourd'hui. Cette explication existe réellement, dans les doctrines religieuses et morales, non pas dans celles d'un seul peuple, d'un seul pays, et d'une époque déterminée ; non, cette explication existe à la base de toutes les doctrines religieuses et morales ; toujours les mêmes, elles sont exprimées par tous les meilleurs penseurs du monde, en commençant par Moïse, Socrate, Krishna, Epictète, Bouddha, Marc-Aurèle, Confucius, le Christ, l'apôtre Jean, Mahomet, jusqu'à Rousseau, Kant, le Bab persan, Vinecananda aux Indes, Channing, Emerson. Ruskin, Skoworoda et d'autres.

Donc, tant qu'on ne mettra pas ces deux objets à la base de l'instruction, il n'y aura aucune instruction rationnelle. Quant aux autres sciences, je pense que l'ordre dans lequel elles doivent être enseignées s'éclaircira de lui-même, si l'on admet à la base de toute science l'enseignement religieux et moral.

En suivant un tel ordre d'idées, il est très probable qu'après la religion et la morale, le premier objet d'étude sera l'étude de la vie des hommes vivant à proximité de nous, la vie de notre peuple, des classes riches et pauvres, des femmes, des enfants, l'étude de leurs occupations, de leurs moyens d'existence, de leurs mœurs, de leurs croyances, de leur conception de la vie. Je pense qu'avec une organisation bien réglée de l'instruction, après l'étude de la vie de notre peuple, il sera important d'étudier la vie des peuples plus éloignés de nous, leurs croyances religieuses, leurs organisations d'État, leurs mœurs et leurs habitudes.

Or, dans notre pédagogie, cela manque totalement, tout aussi bien que la doctrine religieuse et morale ; par contre, nous avons la géographie, l'étude des noms des pays, des fleuves, des montagnes, des villes ; l'étude de l'histoire qui n'est pas autre chose qu'une description de la vie et de l'activité des dirigeants, particulièrement de leurs guerres, de leurs conquêtes et de la libération de ces dernières.

Or, en basant l'instruction sur la religion et la morale, on aurait étudié d'abord la vie de ses semblables, l'ethnographie – puis, conformément au degré d'importance pour une vie rationnelle, on aurait étudié la zoologie, les mathématiques, la physique, la chimie et d'autres sciences.

Je n'affirme qu'une chose : sans ces deux objets fondamentaux de l'instruction, sans la religion et la morale, il ne peut y avoir une répartition ration-

nelle des sciences, aucune transmission rationnelle et utile des sciences aux élèves.

En admettant, avec la condition d'une pleine liberté dans l'instruction, comme base de l'instruction la religion et la morale, toutes les autres sciences se distribuent de la façon qui leur est propre, suivant les conditions dans lesquelles se trouve la société où ces sciences doivent être répandues et accueillies.

Je suppose donc que le souci principal et unique des hommes qui s'occupent de l'instruction doit être avant tout l'élaboration d'un enseignement religieux et moral conforme à notre époque afin de le mettre en tête de l'instruction.

J'estime qu'actuellement c'est la première et principale tâche, même la tâche unique jusqu'à ce qu'elle soit remplie – la tâche unique non seulement de l'instruction, mais de toute la science de notre époque. Je ne parle pas de cette science qui calcule le poids de l'étoile autour de laquelle gravite le soleil, ni de cette science qui étudie la genèse des organismes éloignés de millions d'années de notre époque, ni de cette science qui décrit la vie des empereurs, des commandants d'années, ni de la science qui explique les sophismes de la théologie ou de la jurisprudence ; non, je parle de l'unique science qui soit réellement digne de ce nom, de la seule et unique qui soit réellement nécessaire aux hommes.

Or elle est nécessaire aux hommes parce qu'elle répond de la meilleure manière aux questions, toujours les mêmes, que posait et pose toujours et partout chaque homme raisonnable, et par cela même elle contribue au bien-être de chaque individu et de l'humanité entière.

Voilà ce que j'avais à dire. Je serais content si cela pouvait vous être utile.