**Zeitschrift:** L'instruction publique en Suisse : annuaire
**Band:** 35/1944 (1944)

**Artikel:** L'éducation morale de la jeunesse
**Autor:** Barbey, Léon
**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-113137

**Nutzungsbedingungen**
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 12.07.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

# PREMIÈRE PARTIE

## L'éducation morale de la jeunesse

### 1. La crise de l'éducation morale.

L'un des reproches qu'on entend adresser fréquemment à l'école publique, c'est de limiter son action à la formation intellectuelle de la jeunesse — où du reste elle se contenterait d'un enseignement qui vise à un simple emmagasinage de connaissances — ; c'est de se désintéresser de la formation morale de l'enfant.

Un jugement aussi absolu est naturellement trop massif et demanderait d'être nuancé. Pour ne parler que de la Suisse, il y existe des écoles publiques à l'égard desquelles ce verdict s'avère faux, et l'on pourrait citer des écoles privées qui tomberaient plus justement sous sa condamnation. D'autre part, il conviendrait d'analyser de plus près la nature de ce désintérêt qu'on impute à l'école à l'endroit de l'éducation morale. On découvrirait ici ou là qu'il n'y a pas réel désintérêt, mais conviction qu'une bonne formation de l'intelligence entraîne de soi formation morale, que la morale ne s'enseigne pas à proprement parler, que tout doit venir de l'exemple, du milieu, de l'atmosphère. Il n'est pas exclu non plus qu'on ne rencontre bel et bien en chair et en os des professeurs qui estiment que l'éducation morale relève de la famille, ou de l'Eglise, et que l'école n'a pas à s'en mêler, soit pour en être incapable, soit pour n'en avoir pas le droit. De sorte que, en fin de compte, si l'on admet un recul dans la formation morale de la jeunesse, on peut se demander si c'est bien l'école qu'il faut incriminer,

l'école, et elle seule. Tel est souvent, sans doute, l'avis des parents et le principe qui inspire plus d'un plan de réforme de l'école. Mais quand on en vient à interroger les maîtres, qui, au fait, ont peut-être aussi leur mot à dire, il n'en manque pas pour affirmer que l'école ne peut pas grand'chose lorsque la famille ne fait pas son devoir. En revanche, maîtres et parents s'entendent parfois, mais c'est pour s'étonner de concert que les ministres de la religion n'arrivent pas à mieux imprégner les enfants des principes de la morale chrétienne. Bref, on se jette mutuellement la pierre.

Ces soupçons réciproques attestent au moins une chose. Si l'on ne peut déterminer aisément qui est responsable, du moment qu'on cherche des responsables, c'est qu'on admet la réalité du fait qu'on veut leur faire endosser. Et ce fait consiste dans une insuffisance de la formation morale des jeunes générations.

Là non plus, ne nous arrêtons pas à établir des comparaisons, qui ne sauraient susciter que d'oiseuses discussions. Ne précisons pas si les enfants d'aujourd'hui sont inférieurs à ceux d'autrefois — de quel autrefois ? de celui où nous, adultes, n'étions que des bambins ? alors qu'en savons-nous ? Ne prétendons pas trop vite que les enfants de telle région sont moins bien élevés que ceux de telle autre région — on ne connaît vraiment que ceux de son entourage immédiat, il faudrait vivre longtemps avec ceux d'ailleurs pour en avoir une connaissance qui ne reste pas superficielle. Tenons-nous en au fait brut : il y a trop d'enfants qui ne reçoivent pas une éducation morale convenable, il y a trop d'enfants délinquants, trop de jeunes casse-cou sans foi ni loi, trop de bandes plus ou moins organisées de jeunes voyous ; trop de jeunes gens qui, sans aller jusqu'au scandale public, paraissent dénués de sens moral et comme imperméables à la distinction de l'honnête et du malhonnête.

Une autre constatation peut être faite, et celle-là beaucoup plus facile à vérifier. Ouvrez les traités de psychologie pédagogique qui font autorité dans la science moderne de l'éducation et cherchez-y les chapitres consacrés à l'éducation morale. Vous risquez de chercher en vain. Ces chapitres n'existent pas. Vous n'en trouverez pas trace dans l'*Educational Psychology*, de D. Starch, ni dans la traduction allemande de Thorndike, donnée par Bobertag, sous le titre de *Psychologie der Erziehung*, pas

davantage dans *Die geistige Entwicklung des Kindes*, de Karl Bühler, quelques pages seulement à la fin de la *Psychologie der frühen Kindheit*, de W. Stern, et rien dans *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung*, de Koffka. Chez les Anglo-Saxons, l'étude de la moralité ne semble intervenir qu'à propos des enfants délinquants qui relèvent des tribunaux. Chez les Allemands, il faut attendre l'éclosion de l'école caractérologique, pour qu'on s'avise de combler cette immense lacune, avec Spranger, Adler, Künkel, Allers, etc. Mais les ouvrages de la psychologie individuelle et caractérologique sont encore peu connus chez nous. Ils n'inspirent guère en particulier la pédagogie de nos écoles normales. Disons-le nettement, les maîtres qui, chez nous, se préoccupent de la formation morale de leurs élèves ne puisent pas leurs directives dans les traités de pédagogie scientifique, mais dans leur foi religieuse, et ceux qui restent asservis à la neutralité religieuse, sont réduits à s'abreuver aux maigres sources des cours de morale laïque, tels ceux de l'école française sous la Troisième République.

Quelles qu'en soient les causes, l'aveu de l'insuffisance de la formation morale de la jeunesse trahit un idéal déçu. Il présuppose implicitement au moins deux certitudes :

1. Que la formation morale doit hausser la conduite jusqu'à un niveau supérieur à une manière de vivre tout instinctive ;
2. Qu'il serait possible d'obtenir de meilleurs résultats dans ce sens, si tous les agents de l'éducation coordonnaient leurs efforts et recouraient aux méthodes les plus efficaces.

L'une et l'autre assertions relèvent de la raison pure et simple. Parlant à des lecteurs de diverses confessions, nous voudrions nous en tenir ici à ces bases rationnelles de la morale naturelle. Mais bien qu'il puisse sembler que rien n'est plus clair que cette position — méfions-nous des idées qui paraissent trop claires ! — il ne sera pas superflu d'ajouter quelques précisions à ce sujet.

### 2. Morale naturelle et morale laïque.

Lorsque les lois laïques de la Troisième République française se mirent peu à peu à chasser Dieu de l'école, le législateur sentit qu'en bannissant la religion, il bannissait la morale religieuse, ce qui rentrait dans son dessein, et qu'il risquait aussi de bannir la morale tout court, et cela il ne le voulait pas. Il introduisit donc des leçons d'une morale *laïque*, qui pouvait

passer pour une forme au moins sommaire de morale rationnelle ou naturelle. Les résultats de cette substitution ? Il suffit ici de rappeler que Jules Payot, auteur d'un *Cours de morale* (1904) des plus cotés à son heure, a écrit moins de quarante ans plus tard un cruel petit livre qu'il a intitulé *La faillite de l'enseignement* (1937), où il constate entre autres l'échec de l'éducation morale par la morale « laïque ».

Dans les circonstances où furent composés le *Cours de morale* de Payot et les ouvrages analogues de F. Buisson, Albert Bayet, A. Aulard, A. Moulet, E. Primaire, etc., il était difficile que cette morale qui se donnait pour fondée sur la seule raison et non plus sur la religion, ne fût pas en fait tournée contre la religion. Au lieu d'être simplement une morale non religieuse, elle se présentait comme une morale opposée à la morale religieuse, et non seulement différente d'elle. C'est cela qui lui a valu les condamnations de l'épiscopat catholique, son attitude antireligieuse, — on disait alors anticléricale —, cela et non pas le fait d'être ou d'essayer d'être une morale rationnelle.

On n'a peut-être pas assez réfléchi à ce fait que les mêmes évêques qui, à l'aube du XX^e^ siècle, mettaient à l'index les manuels laïcs de morale faisaient en même temps enseigner dans leurs séminaires la morale naturelle, ou rationnelle, selon Aristote et Thomas d'Aquin, à côté de la morale chrétienne révélée. Car, s'il est une tradition séculaire dans l'Eglise et parmi les docteurs catholiques depuis le moyen âge, qui commence ici avec saint Augustin, mort en 430, c'est bien celle de systématiser la doctrine révélée, tant morale que dogmatique. Et c'est de montrer que la morale chrétienne, si elle n'est pas fondée sur la seule raison, lui est éminemment conforme.

Si donc aujourd'hui nous parlons ici de morale naturelle ou rationnelle, ce n'est pas au sens « laïc », ce n'est point pour souhaiter que les écoles confessionnelles renoncent à s'inspirer de la morale chrétienne, mais c'est dans le dessein d'esquisser sur le terrain de la pédagogie morale une position analogue à ce que, sur le terrain politique, on appelle parfois un front commun, que tous les amis de l'ordre puissent défendre d'un accord unanime. Nous croyons qu'il est possible de déterminer certains principes relatifs à la bonne et à la mauvaise conduite, et certaines méthodes de les inculquer, auxquels pourraient souscrire catholiques et protestants, et même chrétiens et

incroyants soucieux d'ordre moral, quitte à les adopter, les uns pour des motifs purement religieux, les autres pour des motifs de simple raison, d'autres enfin pour l'un et l'autre motifs. Il s'agit ainsi de relever les linéaments d'une morale qui s'impose à la raison, et non point de rétablir une morale laïque, insolente et désossée, qui a du reste fait tristement ses preuves.

La première question à élucider consiste dans la définition de ce comportement supérieur au jeu de l'instinct, de la conduite propre à l'être humain doué d'intelligence et de liberté, et accessible à la jeunesse.

La seconde question porte sur la méthode à suivre pour la propager. Comment faire adopter à l'enfant mieux que des attitudes toutes faites, imposées par une règle morale qui lui demeurerait extérieure et étrangère, comment éveiller en lui un sens intérieur des exigences de la morale ? comment en susciter l'appétit et le goût ?

Il est indiqué enfin de mettre en évidence quelques circonstances actuelles dont l'influence inconsciente sur l'éducateur et sur l'enfant appelle une réaction particulièrement adaptée.

### 3. La vertu est un enrichissement spirituel.

L'objectif de l'éducation morale réside dans l'acquisition de la vertu.

Le nom même de la vertu est désuet à souhait, et c'est déjà tout un symptôme. Il est certaines formes d'éducation morale dont on ne veut plus entendre parler. Mais est-ce le mot qui répugne, ou la chose désignée par le mot ?

La désaffectation du mot paraît aller de pair, dans la terminologie éthique, avec l'abandon de la théorie des facultés sur le plan de la psychologie. Leur sort a été lié au sort de la philosophie scolastique, qui leur a donné cours. La faculté était décrite comme un pouvoir naturel de l'âme d'exercer certaines activités spécifiques. La vertu était définie comme une spécialisation ultérieure, et acquise, de certaines facultés, savoir des facultés spirituelles ou du moins susceptibles d'être influencées par l'esprit, spécialisation comportant le choix, à la fois libre et habituel, d'une manière d'agir conforme à une règle rationnelle. (Nous ne considérons ici que les vertus morales, pour simplifier.) C'est ainsi que la volonté humaine étant considérée comme un pouvoir d'agir librement, le jeu naturel de la faculté

peut déclencher aussi bien des actions nuisibles au prochain que des actions justes ; la vertu de justice intervient là-dessus un peu comme une greffe qui canalise la puissance de la sève volitive uniquement vers des actions respectueuses des droits d'autrui. La vertu met fin à la neutralité native de l'être encore amoral ; elle remplace l'indifférence native à l'égard du bien et du mal par une tendance habituelle au bien.

D'après Aristote et les grands scolastiques, l'appareil des facultés et des vertus n'a rien d'un mécanisme. Il ne compartimente pas nos puissances, il ne fait pas de notre âme un meuble à tiroirs et casiers. Il a fallu des vulgarisations par trop simplificatrices pour prêter flanc à des adversaires dont le venin polémiste n'a pas craint de défigurer le dynamisme vital de la théorie, au point qu'elle ne parut bientôt bonne qu'à être jetée au vieux fer. Ajoutons-y depuis Descartes la phobie de l'ancienne philosophie, la terreur de ne pas passer pour un esprit moderne, qui hante encore presque tous nos contemporains, et nous arrivons à ce spectacle assez plaisant de psychologues qui jurent de ne pas admettre la réalité des facultés, mais qui n'ont jamais réussi à les remplacer, ni même à en bannir la nomenclature, s'ils veulent se faire entendre. Il y a plus. Quand on lit Herbart, — qui fut l'exécuteur des ci-devant facultés dans le camp des pédagogues —, on ressent quelque malaise de la faiblesse de ses arguments : il semble n'avoir lu ni Aristote ni Thomas d'Aquin. Le comble de l'ironie, c'est que nos psychologues n'éprouveront bientôt aucune hésitation à adopter sous un autre nom un *Ersatz* des facultés et des *habitus* détrônés, lorsqu'il leur sera présenté par un Américain comme C. Spearman sous la terminologie algébrique — et donc d'allure combien plus moderne ! — de « facteur G », ou facteur général d'intelligence. (Spearman, *The Abilities of Man*, Macmillan, London, 1932, pages 75 et suivantes.)

Faudra-t-il répéter ce tour de passe-passe sur le terrain de l'éducation morale ? Attendrons-nous qu'un autre Américain s'amuse à réintroduire la notion de vertu morale en la présentant comme je ne sais quel « facteur V », qui en imposerait davantage que cette bonne vieille vertu de nos ancêtres ? Et ce n'est pas une plaisanterie, ou, si c'en est une, elle a déjà été faite, et par le même Spearman, — et c'est tout à son honneur —, qui découvre bel et bien au bout de son algèbre un « facteur W », facteur

général du caractère, qui nous a tout l'air d'être un simple revenant de la vertu ou *habitus* moral des scolastiques. (Spearman, *op. cit*, page 347 et suivantes.) Tant il est vrai que, de quelque nom qu'on la baptise, il existe une réalité morale qui met en mesure de suivre habituellement une conduite conforme à la raison la personne humaine qui en est douée.

Restons sur le plan de l'école.

Tout le monde est d'accord pour reconnaître que l'enfant qui vient de naître n'a par nature ni vertu, ni vice, ni bonnes, ni mauvaises habitudes. Tout le monde est d'accord aussi pour remarquer que ce même enfant, quand il entre à l'école, n'est plus dans cet état moral neutre. L'absence de détermination au bien ou au mal a fait place à certaines manières d'agir plus ou moins stables, à certains comportements plus ou moins dominants, qui constituent des traits de caractère. Leurs différences d'un enfant à l'autre, et leur permanence en chacun permettent au maître de distinguer très nettement et très rapidement la personnalité morale de chacun des enfants qui viennent de franchir le seuil de l'école. A côté des aptitudes natives, corporelles et mentales, — qu'on nous permettra d'appeler les facultés —, les traits de caractère comportent essentiellement l'*usage* habituel que l'enfant fait de ses facultés. S'il est bien membré et agressif, s'il est bien doué et appliqué, on est manifestement en présence d'une autre réalité que s'il est costaud et pourtant pacifique, intelligent et pourtant paresseux. Quel préjugé nous empêchera d'appeler de ce vieux mot français de vertu le bon usage, et de vice, le mauvais usage qu'il en fait ? Cette réalité morale, la vertu et le vice, les praticiens de la pédagogie la touchent du doigt chaque jour ; une pédagogie réaliste ne peut l'ignorer.

Un maître en face d'élèves vivants, des parents qui ont leurs enfants sous leurs yeux, ne voient pas la vertu à la façon d'une entité abstraite, mais incarnée dans un enfant qui se conduit bien. Ils ont une intuition péremptoire que la soumission habituelle de cet enfant aux règles morales lui confère une valeur intrinsèque, enrichit sa nature, achève sa personnalité. Il y a dans la règle morale autre chose qu'une convention sociale arbitraire, il s'y trouve un principe dont la valeur objective perfectionne celui qui y donne son assentiment. Par exemple, un enfant qui suit habituellement la règle de dire la vérité

se trouve intrinsèquement plus parfait, dans la ligne de la nature humaine, que tel autre enfant, qui serait menteur. Même si une convention sociale consacrait le mensonge, le vol ou l'impudicité, l'enfant qui se conformerait à cette morale falsifiée serait dans un état intérieur d'infériorité par rapport à l'enfant véridique, honnête et pur. Nous ne croyons pas qu'on puisse en douter sérieusement, si l'on se trouve réellement en présence de tels enfants.

L'objectif de l'éducation morale consiste donc à *élever* l'enfant, comme l'exprime magnifiquement l'expression usuelle, dont il faut rafraîchir la vigueur en évoquant son sens métaphorique. L'idée d'exhaussement dit le contraire de déchéance, et s'oppose à la stagnation, au simple maintien d'un niveau instinctif. Personne ne peut s'occuper d'éducation morale sans admettre la nécessité de cette élévation spirituelle. La mesure de cette élévation est fixée par la règle morale qui, définissant la bonne conduite, marque l'étiage auquel il faut monter. Le levier qui permet l'accès et la stabilité à ce plan supérieur, c'est la vertu, ou force habituelle de s'y tenir.

Ce n'est pas ici le lieu de nous livrer à des considérations théologiques sur l'origine des vertus. Marquons simplement le point d'insertion de ces doctrines. La théologie catholique enseigne que Dieu nous munit d'une sorte d'organisme surnaturel qui comporte des vertus infuses, c'est-à-dire mises en nous par sa grâce, elle laisse la liberté d'opinion sur le sort des vertus naturelles, ou acquises par effort personnel, une fois établi le régime des vertus surnaturelles. La théologie protestante des Réformateurs n'admet pas que le chrétien soit jamais doté de vertus surnaturelles qui suppriment l'état de péché et le sanctifient réellement en lui-même. L'une et l'autre théologie laissent le champ libre à l'observation des conditions favorables ou nuisibles à l'éclosion habituelle des bonnes actions, ce que nous appellerons la psychologie des vertus. La pédagogie expérimentale a quelque chose à nous apprendre à ce sujet, qu'elle aborde à propos de l'exercice et de l'habitude.

### 4. L'acquisition des vertus.

Les pédagogues modernes ne connaissent pas la vertu. Mais leurs recherches sur les résultats de l'exercice éclairent certains aspects de la formation morale, qui peut aussi bien s'appeler le

problème de l'acquisition des vertus et qui constitue un cas particulier de la formation des habitudes par l'exercice. Habitude et vertu ne sont pas synonymes. Mais la vertu morale offre plus d'une analogie avec l'habitude au sens large de ce mot : l'une et l'autre se constituent en général à la suite de certains actes répétés et substituent une manière d'agir stable à l'indifférence et à la variabilité natives. Cependant l'habitude désigne le plus souvent un mécanisme qui tend à devenir inconscient, un automatisme physiologique (W. James), ou psychologique (Pierre Janet), tandis que la vertu est un perfectionnement spirituel, un enrichissement vital supérieur et comporte pour l'homme une maîtrise plus profonde de l'usage de sa liberté pour le bien. (Cf. De Roton, *Les habitus*, éd. Labergerie, Paris, 1934, pages 127 et suivantes). Il n'est donc pas question d'appliquer tout uniment à la vertu ce que l'expérimentation a pu découvrir sur la genèse des habitudes, mais seulement ce qui s'harmonise avec leurs caractères communs. C'est encore peu de chose, mais ce n'est pas négligeable.

Toutes les observations sur l'exercice de n'importe quelle fonction animale ou humaine aboutissent à la conclusion que, à certaines conditions, l'exercice augmente le rendement de la fonction. Ainsi ont été confirmées et précisées les remarques empiriques sur l'effet de la gymnastique, qui assouplit et fortifie les muscles, sur l'étude qui meuble et forme l'intelligence. Dans l'ordre moral, l'acquisition de la vertu n'échappe pas à cette loi de l'exercice. A vrai dire, c'est moins la simple répétition de l'acte, que sa répétition accompagnée de certains facteurs psychologiques qui opère le progrès. Et ces facteurs sont principalement la connaissance des résultats, la stimulation de la punition et plus encore de la récompense, soit un facteur intellectuel et un facteur affectif.

Prenons un exemple dans l'ordre moral.

La plupart des enfants se mettent un jour à mentir. La mère s'en aperçoit, elle réagit : gronde, menace, punit ou essaye de convaincre. Le problème qui se pose alors pour l'enfant peut s'énoncer ainsi : que choisir, entre le mensonge, agréable, commode, utile, ou simplement drôle, et la vérité, banale, l'aveu difficile, la confession qui risque d'entraîner des sanctions ? Le mensonge est inspiré à l'enfant par des motifs qui peuvent être le plaisir de la fabulation, l'appât d'un profit, la perspective

d'éviter un dommage. Battu en brèche par ces images séduisantes, le sens de la vérité ne peut l'emporter qu'avec l'aide de motifs qui contrecarrent les premiers. Le problème peut paraître de prime abord le même que pour l'animal qui s'engage dans le labyrinthe du laboratoire et cherche à échapper aux secousses électriques, ou à trouver l'appât dont l'odeur l'attire. Mais une différence essentielle réside en ceci, que l'enfant se sent l'auteur de son choix et prend conscience de sa responsabilité. Il perçoit l'ensemble de la situation, les rapports entre le mensonge et la série de ses conséquences, entre la vérité et la série de ses conséquences. Pour le mensonge, la série peut être : volonté dominante d'échapper à un aveu pénible, émission du mensonge, gêne intérieure provoquée par la crainte d'être pris en flagrant délit de tromperie, gêne intérieure due au remords de conscience ; puis, selon le cas, soulagement d'avoir pu se tirer d'affaire sans être pincé, conclusion en faveur de la ruse, expérience à retenir : le mensonge est un fameux moyen d'éviter des ennuis ! Ou au contraire, ce peut être : croissance du sentiment de honte et de regret d'avoir trompé sa mère, impression de plus en plus étouffante, intenable, d'une situation fausse à son égard, poids sur le cœur, désir de briser ce cercle infernal, enfin aveu libérateur. Naturellement l'accueil fait à cet aveu est extrêmement important pour la suite de la formation morale. N'importe quel éducateur a éprouvé en face d'aveux de ce genre (à propos du mensonge ou d'autres délits) le sentiment de lire au fond d'une âme, la joie inexprimable d'assister à une résurrection, l'envie de dire, lui aussi : *Felix culpa*, Heureuse faute, qui a occasionné un si beau redressement ! On ne doute pas de la réalité de la vertu, quand on assiste à sa victoire après une dure bataille.

A la lumière de cet exemple, abordons la question de méthode. Comment s'y prendre pour donner à l'enfant le goût de la vertu et le dégoût du vice ?

La méthodologie de l'éducation morale n'a guère été étudiée scientifiquement. On peut la dire inexistante. C'est l'empirisme qui y préside chez la plupart des parents à l'égard de leurs enfants. Presque toujours, ils traitent ceux-ci d'après leurs souvenirs, ou bien comme ils ont été traités eux-mêmes, ou bien, si leur enfance leur a laissé quelque rancœur, en recourant à des moyens diamétralement opposés. On ne sort pas pour autant de l'empirisme. Les maîtres, eux, s'ils s'occupent d'éducation

morale — et ils s'en occupent, tous, car il se fait à l'école beaucoup plus de choses qu'il n'en figure dans les programmes, et pour une fois, c'est heureux, — les maîtres, croyons-nous, agissent à l'instar des parents, à moins qu'ils ne transposent dans l'éducation morale les méthodes de l'éducation intellectuelle pour laquelle ils se sentent mieux outillés.

Qu'elles relèvent de l'empirisme ou de la méthodologie de l'enseignement, les méthodes se ramènent à deux types : autorité ou persuasion.

Méthode d'autorité. Il y a toute une échelle de nuances, depuis l'autorité tyrannique et brutale jusqu'à l'autorité paternelle et maternelle, douce et convaincante. Laissons de côté les abus manifestes. En éducation morale, l'autorité saine consiste à donner délibérément des ordres, à dire à l'enfant en temps opportun : « Fais ceci, ne fais pas cela ! », — ceci ou cela comportant un acte *affecté d'une valeur morale intrinsèque.*

Insistons sur ce dernier point. Il est essentiel. On le relègue trop au second plan, comme si la caractéristique de la méthode d'autorité en morale consistait à commander n'importe quoi et à requérir constamment des actes dont toute la valeur viendrait de l'obéissance qu'ils comportent. Or le fait d'être commandé ou défendu n'est pas ce qui confère à un acte sa valeur morale fondamentale. Les parents sont portés à s'exprimer de manière équivoque à ce propos. Si l'enfant n'obéit pas, ils s'écrient : « Mais enfin, puisque je te dis de le faire ! », comme si c'était leur intervention qui rend la chose bonne ou mauvaise. C'est le cas seulement pour les actes indifférents en eux-mêmes au point de vue du bien ou du mal — comme jouer à tel ou tel jeu. Ces actes-là deviennent effectivement bons ou mauvais moralement selon qu'ils sont commandés, permis ou défendus. Mais il ne faut pas oublier le principal, c'est que l'autorité des parents en matière morale doit s'exercer en premier lieu à l'égard d'actes bons ou mauvais de par leur nature, que l'enfant doit accomplir d'abord parce qu'ils sont bons ou éviter d'abord parce qu'ils sont mauvais, et le seraient même sans l'intervention des parents. Voilà pourquoi nous disions tout à l'heure qu'on ne peut pas se donner vraiment à l'œuvre de l'éducation morale si l'on n'admet pas la valeur objective des règles morales.

Beaucoup d'éducateurs compromettent leur influence relative à cet objet principal auquel ils doivent tendre, parce qu'ils dissi-

pent et éparpillent leurs interventions abusives en ordres et en défenses qui portent sur des objets indifférents. Que de colères pour une assiette cassée par inadvertance ! C'est tirer à boulets rouges sur des mouches ! On a parfaitement raison de recommander aux parents de ne pas trop intervenir pour brider la liberté de leurs enfants, si l'on vise à les détourner de cet abus de leur autorité, étendue maladroitement et indûment à des objets où, comme on le dit justement, « il n'y a pas de mal » à lâcher la bride. Quand un prêtre est en visite dans une famille, il lui arrive souvent de voir les parents exaspérer leurs enfants par une avalanche d'ordres et de défenses intempestifs — dont ils ne se soucient heureusement pas d'ordinaire — inspirés qu'ils sont par le souci naïf et touchant, mais fâcheux, de lui montrer combien ils prennent au sérieux leur rôle d'éducateurs.

L'intervention autoritaire en matière morale est nécessaire. Elle l'est parce que l'enfant a besoin d'apprendre dans le détail quelle action est bonne et quelle autre mauvaise, qu'il doit accomplir la première, mais non pas la seconde. Elle l'est encore parce que l'enfant, même s'il discerne concrètement le bien et le mal, ne se décide pas toujours à suivre sa conscience, et que l'appui énergique des parents vient à propos le soutenir dans ses hésitations et ses tentations. Elle l'est enfin parce que l'enfant attend qu'elle se produise, qu'il a l'air de l'appeler, qu'elle est pour lui un besoin dont il pressent que ses parents peuvent le satisfaire, même s'il est contraire à leurs principes libéraux de s'y prêter. (Voir un exemple saisissant donné à ce sujet par une enfant de M. Jean Piaget lui-même et cité par lui dans *Le jugement moral chez l'enfant*, page 200-201).

Le rôle du maître d'école est de continuer les parents. Arrivant plus tard, son action doit s'adapter à l'âge, et donc à l'évolution mentale des élèves. Il faut certes qu'à tout âge ils sentent qu'ils se heurteraient à un mur infranchissable de la part de l'éducateur, s'ils voulaient faire sciemment le mal. Il faut qu'ils le sentent intraitable sur la question du bien et du mal, et qu'avec lui on n'use pas de subterfuges. Car c'est ainsi qu'ils apprendront à ne jamais tricher avec leur propre conscience. En ce sens, l'éducateur exerce ce rôle magnifique d'être en quelque sorte la conscience vivante et parlante de l'enfant. Mais cette fermeté est loin d'exclure, surtout quand l'enfant est devenu capable de réflexion, le recours à l'explication des règles morales, du pour-

quoi des ordres et des défenses, bref à la méthode de persuasion. Loin d'exclure aussi l'indulgence, la patience, le pardon. Pas de compromis avec le mal, mais compréhension et confiance à l'égard de l'enfant qui reconnaît sa faute.

L'illusion serait de vouloir n'user ici que d'une méthode d'invention et de découverte, et de laisser à l'enfant le soin de trouver peu à peu par lui-même la formule de la vie parfaite. Illusion, disons-nous, parce que ce serait le mettre dans l'impossibilité d'y parvenir jamais entièrement. Autant vaudrait lui faire parcourir tout seul les étapes de la découverte graduelle du monde physique et de ses lois, des procédés et des instruments de la technique, c'est-à-dire biffer des siècles d'un travail qui n'a abouti que par l'entr'aide et la collaboration. Le laisser dans l'ignorance s'il n'est pas capable de tout réinventer par lui-même serait encore un mal moindre que de le laisser sans secours dans la lutte contre le mal.

Il ne faut pas tromper l'enfant sur la nature obligatoire de la vie morale, mais l'entraîner à écouter la voix de sa conscience qu'il sentira bientôt en accord avec les règles qu'on lui impose. Il ne faut pas seulement qu'il devienne sensible au remords, pour avoir été laissé à lui-même sans guide, mais il faut lui expliquer le sens de la bonne conduite, de manière qu'il devienne sensible à l'attrait positif du bien et de l'ordre moral. C'est là, à vrai dire, que s'avère l'insuffisance d'une morale purement naturelle, et que doit jouer, dans l'ordre chrétien, l'attirance de l'amour de Dieu et de Notre Seigneur Jésus-Christ.

Donc, la méthode de persuasion s'unit à la méthode d'autorité. L'impératif « il faut ! » s'allie dans la pratique à l'assentiment réfléchi et à l'amour spontané du bien. Il ne s'agit pas de faire des leçons abstraites de morale, mais avant tout d'éduquer la délicatesse de la conscience ou du jugement moral à propos des faits concrets de la vie quotidienne. Lui expliquer cela, c'est aller au-devant de ses besoins réels. L'enfant éprouve beaucoup de choses avant de les exprimer ; ce serait un sinistre contresens que de le laisser s'étioler spirituellement au nom d'une pédagogie du besoin mal comprise, sous prétexte qu'il n'a encore rien demandé. Les instincts eux-mêmes, ont remarqué les expérimentateurs, se renforcent par l'acte de la fonction, il y a « réaction mutuelle du progrès de l'organe... et de celui de la fonction » ; (P. Guillaume, *La formation des habitudes*, page 6).

De même dans la vie morale la conscience s'affine, la volonté se raffermit, la vertu se fortifie par l'exercice, qu'il soit spontané, provoqué ou guidé.

L'expérimentation des conditions de l'exercice a montré également que, dans l'apprentissage des activités motrices, la compréhension du problème à résoudre par certains mouvements adaptés, la connaissance des résultats justes ou faux, diminuent les erreurs et économisent les efforts. Il n'y a pas de doute qu'il en soit de même dans l'apprentissage de la pratique du bien, où les éléments psychologiques sont encore plus déterminants. L'acquisition de la vertu est facilitée par le barrage de la crainte révérentielle, de la sanction en perspective, mais plus encore par l'effet bon, c'est-à-dire par la satisfaction du succès, qui est ici la joie du bien accompli et l'encouragement reçu des éducateurs.

Dirons-nous que l'éducation doit être sévère ? Cette épithète du langage courant peut avoir deux sens, l'un admissible, l'autre criticable. Pour beaucoup de gens, l'éducation sévère est celle qui se pratique à coup de fouet. Il ne s'agit plus alors d'une éducation, mais d'un dressage, et encore faut-il remarquer que même le dressage des animaux serait impossible avec cet unique instrument. Ce ne sont pas les châtiments qui doivent donner le caractère dominant d'une véritable éducation. Mais nous acceptons entièrement que l'éducation soit dite sévère, si l'on entend par là que l'enfant doit sentir des limites infranchissables à son caprice et à sa fantaisie. Cette défense de passer peut aussi bien se faire percevoir sans verge ni férule, et elle est indispensable, parce que, dans la réalité de la vie adulte à laquelle l'éducation prépare l'enfant, il est des barrières que l'on ne doit pas franchir. Et comme, si on les franchit quand même, on est puni soit par sa conscience, soit par Dieu, soit par les hommes, nous ne voyons pas pourquoi on écarterait absolument les punitions corporelles des moyens d'éducation. L'essentiel est qu'on les administre avec modération et qu'elles ne deviennent pas l'obsession qui hante l'enfant et son seul ou son principal critère de ce qui est permis ou de ce qui ne l'est pas. Nous pensons qu'il n'est pas un praticien de la pédagogie qui ne regrette, certains jours, que les coutumes des collèges d'Angleterre soient bannies de nos écoles... Ce sont là des mesures exceptionnelles, mais dont l'usage rationnel, l'abus ou l'absence totale font qu'une éducation est ferme, brutale ou lâche.

### 5. Difficultés de notre temps.

On peut envisager des difficultés qui proviennent des maîtres, d'autres qui proviennent des parents, d'autres enfin qui proviennent des enfants.

Du côté des maîtres, nous avons signalé déjà l'insuffisance fréquente de leur préparation à cette partie de leur tâche. Une fois lancés dans la pratique, ils s'aperçoivent bien qu'il faut pourtant faire quelque chose. Mais ils se demandent peut-être s'ils en ont le droit. Nous voudrions être en mesure de les rassurer. Nous voudrions leur dire que non seulement ils ont le droit de s'occuper de l'éducation morale de leurs élèves, mais que le pays compte sur eux pour qu'ils considèrent cette partie de leur mission comme aussi importante, sinon plus, que la formation intellectuelle, pour laquelle on les a directement préparés. Nous voudrions pouvoir convaincre de cela tous les maîtres de tous les pays. On peut dire sans exagérer que l'action conjuguée de tous les maîtres du monde serait plus efficace pour la pacification des peuples que tous les traités de paix qu'on nous prépare. Donnez aux enfants le sens de la justice et de la charité, vous enlevez d'entre les hommes de demain la plupart des germes de désordre qui aboutissent à la haine des classes et à la guerre entre les nations. « Tous ceux qui ont manqué d'amour pendant la paix ont mérité la guerre », écrit Ernest Kappeler *(Lettres à une mère)*, un maître d'école de Winterthour que les nôtres devraient bien connaître. On nous dit que l'amour ne s'enseigne pas. Mensonge. Les motifs de l'amour s'apprennent, et alors l'amour vient tout seul.

Du côté des parents, de grandes lacunes s'observent quand on a affaire à leurs enfants. Beaucoup n'ont jamais appris chez eux à accomplir une tâche pénible. Ils ont l'air de penser qu'on n'a qu'à s'arrêter dès qu'il faudrait fournir un effort. Qu'on veuille les obliger à passer outre les étonne, les offusque presque. C'est comme si on leur servait un mets dont ils n'ont jamais goûté : ils se méfient, ils font la grimace. L'école est bien contrainte de prendre les enfants comme ils lui viennent. Mais il ne faut pas qu'elle les rende comme ils lui sont venus. Elle doit essayer de les transformer. Naturellement elle n'a pas à stigmatiser devant eux l'éducation déficiente qu'ils ont reçue. Mais, sans rien dire, elle doit entreprendre de combler les lacunes.

L'effort porte d'abord sur le travail scolaire. Mais cela ne suffit pas. L'enfant doit apprendre à faire effort sur lui-même, contre lui-même, et c'est cela qui est inconnu d'un trop grand nombre. Les parents sont souvent décidés à tout faire pour que leurs rejetons réussissent des examens et décrochent des diplômes, et dans ce dessein ils les poussent volontiers au travail. Mais le maître pense, s'il est conscient de sa vocation, que « ce qu'il faut au monde d'aujourd'hui, ce ne sont plus seulement de bons élèves, mais des hommes » (Kappeler). Il tentera d'exercer une influence individuelle sur les sujets qui ont besoin d'une éducation du caractère. Une conversation à cœur ouvert avec un grand garçon peut avoir une portée décisive pour sa vie entière. Le gamin sera d'abord surpris que le maître mette quelque chose au-dessus des notes et des programmes. Il comprendra que ce n'est plus seulement le maître qui lui parle, mais un homme, et qui lui parle comme à un homme.

« Un jour, raconte encore Kappeler, il y a deux ans de cela, un garçon sonna à ma porte pendant la relâche de midi. Un élève d'une autre classe que je connaissais à peine. Quand je fus seul avec lui dans la chambre, il se mit à me dire : « Je ne crois plus à ce que dit monsieur le curé. » Je ne puis pas vous raconter ici notre conversation, comment nous parlâmes du mystère de la mort et du mystère, infiniment plus grand, de l'éternité. Nous nous regardions dans les yeux. Il est une chose pourtant que je puis vous dire, c'est qu'aujourd'hui encore, après des années, le cœur à cœur n'a pas cessé entre nous.

» Parler de l'amour, parler de Dieu, l'un n'est pas plus difficile que l'autre. Et justement combien notre monde, aujourd'hui, n'a-t-il pas besoin de l'amour ? L'amour d'homme à homme, cette simple inclination vers un autre, vers un frère.

» Etablissons dans nos enfants le fondement toujours plus conscient, plus inébranlable, de cette force qui les préservera d'être démunis, quand ils se heurteront à la haine qui règne dans le monde. » (*Vies naissantes*, pages 40-41.)

Du côté des enfants enfin, et sans que ce soit leur faute, on remarque assez généralement aujourd'hui un état d'instabilité et de nervosité qui n'est favorable ni à l'étude, ni à la concentration que demande l'éducation morale. Nous voilà donc obligés nous-mêmes, qui sommes peut-être aussi devenus plus nerveux,

de doubler notre capacité de patience et d'endurance. Nous y réussirons le mieux en nous efforçant de faire de notre classe un asile de paix et de tranquillité. Réagissons contre l'esprit moderne qui croit devoir qualifier toute activité intense d'activité « fiévreuse ». La fièvre ne décèle pas précisément un état de santé. Si nous voulons faire des hommes sains, ne leur donnons pas la fièvre. Apprenons-leur à travailler dans le recueillement, le silence, et n'ambitionnons pas de donner à notre classe une atmosphère trépidante. La tension de l'esprit ne se mesure pas à la tension des nerfs. Au contraire, le rendement intellectuel et moral de notre école a toutes les chances d'être d'autant meilleur que nos enfants y trouveront un îlot de sérénité. Les expériences de Mme Montessori sur l'influence du silence dans l'école ne sont pas à dédaigner, sous prétexte qu'elles ne concernent que les tout petits. Nous n'avons qu'à observer quelles conditions d'ambiance nous cherchons tout naturellement à créer autour de nous pour nous livrer à un travail absorbant, afin de comprendre que les enfants, plus sujets encore que les adultes aux distractions extérieures, ne peuvent que bénéficier d'une atmosphère calme et silencieuse. Lorsqu'ils en arriveront à percevoir que l'école est le lieu où ils se sentent le plus à l'aise, où ils éprouvent le plus de détente, nous aurons aussi créé les conditions les plus propices à l'épanouissement de leur personnalité. Il nous sera plus facile alors d'agir sur eux en profondeur. Et nous aurons l'espoir qu'ils emporteront dans la vie, quand ils nous auront quittés, le désir et le besoin de refaire autour d'eux ce que nous aurons su réaliser pour eux. Non seulement nous leur aurons fait du bien, mais nous leur en aurons communiqué le goût et l'enthousiasme, ce qui est le plus beau triomphe de l'éducation morale.

LÉON BARBEY.

---