PEDAGOGIE MARIANISTE

P. Paul-Joseph Hoffer, sm

Paul-Joseph Hoffer, SM

PEDAGOGIE MARIANISTE

Edition originale : en dépôt
Centre de Documentation scolaire
23 rue du Dragon – Paris, VI^{e}

Imprimi potest :

De consensuCuriae Generalizia
S. J. JURGENS
Rome, 25 Mars 1957.

Imprimatur :
Tour, le 27 Avril 1957.
+ LOUIS
Archevêque de TOURS.

AVANT-PROPOS

Depuis plus d'un siècle, la Société de Marie se voue à l'éducation chrétienne de la jeunesse. Le moment n'est-il pas venu, pour elle de se recueillir pour examiner son activité, afin de mieux réaliser encore la mission que la Sainte Vierge confia à son Fondateur, le Père Chaminade ? Une Congrégation religieuse, en effet, perdrait vite sa raison d'être, si elle oubliait, ou méconnaissait l'esprit de ses origines et de ses traditions, qui lui permet précisément d'apporter sa contribution personnelle à l'Apostolat universel de l'Eglise.

Au cours du demi-siècle écoulé, la Société de Marie a fait un effort considérable pour rendre accessible à tous les religieux, l'Esprit de sa Fondation. Elle doit préciser à présent les traits caractéristiques de son orientation pédagogique, au moyen des écrits et surtout de l'expérience de ses membres qui se vouèrent à l'éducation chrétienne aux divers degrés scolaires.

Un pareil dessein est aussi justifié en pédagogie qu'en spiritualité. Sans doute, l'action éducative, sous peine d'être stérile, doit s'adapter sans relâche à l'évolution des temps, progresser avec l'état social et profiter des découvertes scientifiques, dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie. Cependant, quelque changeantes que soient les conditions avec lesquelles l'éducateur doit compter, elles ne modifient que les qualités et les défauts accidentels des hommes ; le fond de l'âme est stable, et les enfants du XX° siècle portent dans leurs prédispositions natives les mêmes germes de vérité et d'erreur, de bien et de mal que leurs prédécesseurs.

Il est donc possible de s'élever au-dessus des contingences de temps et de lieux pour abstraire les traits essentiels de l'éducation chrétienne. Aussi nous sommes-nous efforcé de dégager de la

littérature pédagogique marianiste les principes objectifs et permanents, de développer une philosophie et une théologie homogènes de notre tâche d'éducateurs catholiques et de caractériser l'esprit marianiste dans lequel nous devons remplir notre mission pédagogique. Plus soucieux, de fournir aux religieux des sujets de réflexion que des recettes directement applicables, nous n'avons pas insisté sur des techniques parfois temporaires et de portée limitée, préférant mettre en lumière les grandes fins et les moyens les plus généraux qui importent toujours à tous les éducateurs. Il serait, en effet, aussi vain que dangereux d'indiquer des recettes toutes faites, car elles sont inutiles aux bons éducateurs et les maîtres médiocres les appliqueraient le plus souvent à contre sens.

Cependant nous avons également pensé à l'avenir ; nous sommes restés en contact avec les grands courants modernes et utilisons largement les expériences de la pédagogie contemporaine, pour intégrer à notre synthèse ses éléments authentiquement valables et en éliminer au besoin tout venin naturaliste.

Nous ne sous-estimons pas la préparation professionnelle et technique de la jeunesse ; mais nous nous sommes attachés principalement à la formation de l'homme et du chrétien en chacun des élèves dont Dieu nous a confié le développement et l'épanouissement. C'est l'aspect le plus souvent négligé par des maîtres presque uniquement préoccupés de doter les adolescents des connaissances qui les mettent en mesure d'affronter les jurys d'examen et de réussir dans une carrière. Nous avons eu également à cœur de montrer à quel point tout effort de formation humaine intégrale assure au jeune chrétien les conditions naturelles, grâce auxquelles la vie de la grâce peut agir plus librement et plus parfaitement.

Pour des raisons pratiques, nous avons conservé dans notre plan de travail l'antique distinction des facultés de l'âme, nous ne méconnaissons pas pour autant les raisons qui ont amené la psychologie contemporaine à insister fortement sur l'unité foncière des phénomènes psychiques.

Quelques lecteurs s'étonneront peut-être de ne point trouver en ce livre le chapitre classique sur la formation de la sensibilité. En fait, la purification de l'affectivité est plutôt une résultante de l'éducation de l'intelligence, de la volonté, du sens social et religieux. Aussi bien les développements ordinairement réservés à la formation de la sensibilité se trouvent-ils répartis dans les chapitres consacrés à cette éducation.

Le dépouillement de l'abondante littérature pédagogique marianiste a été pour nous un sujet de surprise et d'admiration, et nous souhaitons que tous les religieux, les jeunes surtout qui sont les héritiers de l'expérience de nos Anciens, y puisent de légitimes motifs de fierté et de confiance, ainsi que de nombreux exemples à imiter. Comme tous les auteurs cités sont marianistes, il nous a paru inutile de faire suivre leur nom des initiales marianistes (S. M.), et si nous avons cité parfois de tout jeunes auteurs d'articles, c'est moins pour nous couvrir de leur autorité que pour les présenter comme témoins de la tradition.

Le présent travail est tributaire de plusieurs études antérieures sur la pédagogie marianiste. Ces études, généralement succinctes et restées manuscrites, méritent notre reconnaissance pour nous avoir déblayé le terrain et facilité notre tâche finale de synthèse[1].

Puisse ce travail, entrepris par obéissance, aider nos religieux à réaliser plus efficacement notre belle vocation d'éducateurs chrétiens au service de la Très Sainte Vierge !

Rome, ce 20 octobre 1956.

P. J. Hoffer.

[1] Citons en particulier les thèses présentées par MM. F. Barth (1949, en Autriche), G. Angeli (1948, en Italie) et J. Panzer (1954, en Amérique). Signalons aussi deux essais historiques, l'un manuscrit du P.L. Hörbst (sur l'œuvre marianiste en Autriche, 1955), l'autre imprimé, dû au P. Ed. BAUMEISTER (Secondary education of the Society of Mary in America, 1940).

PREMIÈRE PARTIE

AUX SOURCES DE NOTRE VOCATION D'ÉDUCATEURS

INTRODUCTION

LA FONDATION DE LA SOCIÉTÉ DE MARIEET DE L'INSTITUT DES FILLES DE MARIE IMMACULÉE

Au mois de novembre 1800, le Père Chaminade revenait Espagne, où le *Directoire* l'avait exilé trois ans auparavant. Afin de répondre sans délai à la mission spéciale reçue à Saragosse dans la Santa Capilla de Notre-Dame del Pilar, il était bien résolu de quitter le plus tôt possible les cadres du clergé diocésain. En attendant que la Vierge lui envoyât un signe, il céda aux instances de l'Archevêque d'Auch et remplit les fonctions de vicaire général et d'administrateur du diocèse de Bazas dont l'évêque était mort en exil. Dès l'arrivée de Mgr d'Aviau à Bordeaux, en mars 1801, il résigna ces fonctions provisoires. Pour le remercier de son fructueux dévouement, le Saint-Siège lui offrit divers honneurs; mais il n'accepta que le titre de missionnaire apostolique qui lui assurait l'indépendance nécessaire pour répondre à sa mission céleste au premier signe de la Vierge.

Il avait quarante et un ans. A quel ministère allait-il consacrer ses forces et son zèle? Les besoins des âmes étaient immenses. La Révolution laissait après elle d'effrayantes ruines morales et religieuses : la plupart des églises étaient désaffectées, l'indifférence religieuse et l'immoralité s'affichaient sans vergogne. « Grand Dieu ! s'écriait l'homme de Dieu. Quelles affreuses ténèbres, quelle épouvantable dépravation, quelle désolante indifférence pour le salut ! Dans les siècles précédents, la corruption ne s'était introduite que dans le cœur; mais aujourd'hui, l'esprit et le cœur sont gangrenés, et le mal de l'esprit est infiniment plus dangereux : et

plus incurable que celui du cœur[1].» La jeunesse surtout abandonnée depuis plus de dix ans, croupissait dans l'ignorance des principes religieux et moraux. Les rares fidèles, habitués à pratiquer leur religion en cachette, ne parvenaient pas à secouer leur timidité et les paroisses désorganisées n'étaient guère aptes à regrouper ces brebis dispersées. Sans tergiverser, le Père Chaminade se mit à l'œuvre et sa foi le rendit clairvoyant et ingénieux. A besoins nouveaux, pensait-il, il faut des solutions nouvelles. *Nova bella elegit Dominus.* Comment attirer les chrétiens affolés et désorientés? Comment instruire les âmes de bonne volonté déçues par la Révolution ? Dans le sanctuaire de la Madeleine, mis à sa disposition par l'Archevêque, il ressuscita donc les Congrégations mariales, qui devinrent bientôt célèbres. Au lieu d'être uniquement des serres chaudes pour des âmes éprises de perfection personnelle, ces congrégations devinrent des centres de ralliement, où tous sans distinction pouvaient vivre et proclamer ostensiblement leur christianisme, des foyers apostoliques qui rayonneront bientôt dans la ville entière et au-delà. Elles prospérèrent si vite qu'après deux ans elles totalisaient sept cents membres répartis en quatre groupes spécialisés : trois cents jeunes gens et autant de jeunes filles, cent pères et mères de famille. C'était, avant la lettre, l'action catholique spécialisée qui, par des moyens multiples, se proposait à la fois de former une élite, puis d'humaniser et de christianiser la masse et son milieu de vie. Outre les réunions régulières, la congrégation organisait des cours d'instruction profane et religieuse, des cercles d'études sociales, des excursions instructives ; elle créa des salles de lectures et des bibliothèques, un bureau de placement et d'assistance aux malades, des vestiaires pour les pauvres ; elle se chargea de l'enseignement du catéchisme pour les enfants et du soin spirituel et temporel des petits ramoneurs, etc. Presque tous les ordres religieux bénéficiaient des vocations sorties de la congrégation et au sein même de la congrégation quelques membres, ceux de l'Etat, prononçaient des vœux privés. Quand, en 1804, Mgr d'Aviau rouvrit son séminaire, le personnel entier,

[1] E.F., t.I, p. 92 (E.F. : Esprit de notre Fondation)

professeurs et séminaristes, provenait de la congrégation. Le Père Chaminade encouragea, deux préfets de la congrégation à ouvrir une école à Bordeaux; il leur donna la règle des Frères des Ecoles chrétiennes, les mit en relation avec la communauté de Frères de Lyon qui venaient de se regrouper et offrit même aux Frères sa propre maison de campagne pour leur faciliter l'ouverture d'un noviciat dont les premières recrues furent encore des congréganistes. Enfin, après quinze ans d'existence, pendant, lesquels elle essaima en d'autres villes, la congrégation devint le berceau des Filles de Marie Immaculée (1816) et de la Société de Marie (1817).

Ces deux fondations étaient le développement logique de l'œuvre surnaturelle du Père Chaminade. Comme il voyait dans la congrégation mariale le remède adapté aux besoins nouveaux, il s'était souvent demandé ce qu'elle deviendrait le jour où il allait disparaître; il songeait donc à « un homme qui ne meure point ». L'*Etat*, formé par un groupe de jeunes gens entièrement dévoués à l'œuvre de la congrégation et liés par des vœux privés et parfois perpétuels, constituait bien une première formule de stabilité pour l'œuvre. L'un de ces jeunes gens, Marc Arnozan, l'entendait bien ainsi qui écrivait : « Il plut à la Reine des cieux de me faire comprendre qu'elle voulait que je renonçasse au monde pour me donner tout entier au bien-être de la congrégation qui lui est consacrée. Son invitation fut pour moi un ordre. Je me retirai totalement des affaires pour ne m'occuper que des œuvres de la congrégation et me livrer sans distraction au soin de mon salut et de celui de mes frères[1]. »

Solution provisoire et incomplète. Le Père Chaminade attendait un signe d'En-Haut pour établir les ordres religieux qu'il avait reçu mission de fonder. La Providence finit par se manifester. En 1816, sur les instances d'Adèle de Trenquelléon, présidente de la congrégation mariale d'Agen, il fonda l'Institut des Filles de Marie Immaculée avec plusieurs membres de son groupe. Il attendait qu'une démarche identique lui vînt du côté de la congrégation des

[1]H. Rousseau, Guillaume-Joseph Chaminade, Fondateur des Marianistes, 1913, p. 166.

jeunes gens. Ce rôle de messager de la Providence échut à Jean-Baptiste Lalanne. Ce jeune homme, que le Père Chaminade chérissait comme un fils, était né à Bordeaux le 7 octobre 1795 et avait été inscrit comme postulant dans la congrégation dès l'âge de douze ans. Après de brillantes études médicales il résolut de se faire prêtre. Avant de se décider, soit pour le clergé séculier, soit pour un ordre religieux, il s'engagea comme professeur dans la pension de M. Estebenet, tout en s'occupant activement des œuvres de la congrégation. Il prit finalement la décision de se mettre entièrement à la disposition du Père Chaminade et, le 1° mai 1817, il lui fit part de sa résolution. « A cette ouverture, le Père Chaminade parut attendri jusqu'aux larmes et il y répondit par une exclamation de joie. « C'est là, dit-il, ce que j'attendais depuis longtemps ! Dieu soit béni; sa volonté se manifeste et le moment est venu de mettre à exécution le dessein que je poursuis depuis trente ans qu'il me l'a inspiré[1] ». La Société de Marie était virtuellement fondée. Dès, le 28 novembre, les sept premiers membres, tous congréganistes et engagés dans l'Etat, s'installèrent dans un modeste immeuble de la rue Ségur, à proximité de la Madeleine, et le Père Chaminade les initia lui-même à l'esprit et aux pratiques de la vie religieuse, décidé à fonder un ordre religieux avec toute la ferveur des temps primitifs.

[1] LALANNE, Notice historique sur la Société de Marie, 1858, p.6. Le Père Lalanne retenait mal les dates, et il écrivit ce texte à la fin de sa vie. Il eut été plus exact de dire vingt ans.

CHAPITRE PREMIER

A LA RECHERCHE D'UNE FORMULE D'APOSTOLAT

1.1. Spécialisation ou universalité ?

A quelle œuvre apostolique la Société de Marie naissante allait-elle consacrer ses efforts ? La réponse à cette question intéressait tout le monde, en particulier les premiers disciples du Fondateur. « On se demandait par le monde, écrira plus tard l'un des pionniers, ce qu'allaient faire ces jeunes gens. Personne ne le savait. Ils ne le savaient pas eux-mêmes d'une manière positive. Ils étaient à la disposition de la Providence, avec des vues diverses. MM. Lalanne et Collineau avaient en vue la prédication et les missions, à la suite desquelles on établirait des congrégations, dans le genre et dans l'esprit de celle qui avait fait tant de bien à l'Eglise de Bordeaux. M. Auguste Perrière se destinait à l'enseignement[1].»

Dans la pensée du Fondateur, cette apparente incertitude était voulue. Comme d'autres saints personnages de son temps, il entendait « régénérer la société » et « multiplier les chrétiens » par tous les moyens[2]. Ne fallait-il pas prendre la place des anciens

[1] Ibid., p. 10. Cette manière de présenter les faits est sans doute quelque peu partiale. Le P. Chaminade n'avait fait aucune promesse à MM. Lalanne et Collineau, lesquels, du reste, étaient professeurs chez M. Estebenet.

[2] « Ce qui dans la pensée première du P. Chaminade devait former le cachet particulier de la Société de Marie, c'est d'étendre son apostolat à toutes les conditions et à tous les âges par la diversité de ses œuvres, et, par conséquent à n'exclure aucun genre d'œuvres. Le Fondateur tenait singulièrement à donner à la Société ce caractère d'universalité » (SIMLER, Notice historique sur la Société de Marie, p. 33).

ordres religieux disparus au cours de la Révolution, attaquer le mal sur tous les fronts, puisqu'il avait rompu toutes les digues ? Soldat de Marie, il devait se mettre à sa disposition sur tous les champs d'apostolat qu'Elle lui signalerait. Il était donc décidé à ne pas se lier dès le départ à une forme définitive d'apostolat qui, au cours des temps, pourrait se révéler inefficace. Dans l'attente d'un nouveau signe de la Vierge, il occupait ses novices aux œuvres de la congrégation mariale, alimentait leur vie intérieure et stimulait leur zèle. Le vœu d'enseignement qu'il leur fit prononcer à la fin de l'année de probation avait dans son esprit une portée plus vaste que la simple spécialisation dans l'instruction de la jeunesse[1]. Certes, celle-ci n'était pas exclue de parti pris. Trois des sept premiers membres avaient été professeurs à l'Institution Estebenet avant de renoncer au monde. Ancien professeur lui-même à Saint-Charles de Mussidan, le Père Chaminade connaissait l'efficacité apostolique de l'école et l'état lamentable dans lequel se trouvait l'enfance au sortir de la Révolution ne lui échappait pas. C'est pourquoi il avait tout fait pour aider le retour des Frères des Ecoles chrétiennes. S'il n'a pas orienté tout de suites ses disciples vers la tenue des écoles, c'est que, devant l'immensité de la tâche, il ne voulait pas se borner à subvenir à un besoin spécial, mais propager la foi par tous les moyens. Se restreindre à une seule œuvre, pensait-il, c'est n'atteindre qu'une partie du mal et le jour où ce genre d'œuvre

---

[1] II écrira dans sa Lettre aux prédicateurs de retraite de 1839 : « Le vœu d'enseignement que nous faisons, pour nous être commun avec d'autres Ordres, est autrement plus étendu dans la Société et dans l'Institut que partout ailleurs. Réalisant dans son objet la parole de Marie : « Faites tout ce qu'il vous dira », il atteint toutes les classes, tous les sexes et tous les âges, mais le jeune âge et les pauvres surtout, de sorte qu'il nous distingue réellement de toutes les Sociétés qui émettent le même vœu. » (Lettres, t. V, p. 78.) De même les Constitutions de 1889 (art. 22) : « Le vœu d'enseignement de la foi et des mœurs chrétiennes oblige tous les membres de la Société à mettre le plus grand intérêt à la conservation de la religion catholique, apostolique et romaine, etc., au maintien de la morale. La plupart, se dévouant à l'enseignement des lettres humaines, des sciences et des arts, ne font de cet enseignement qu'un moyen de multiplier les chrétiens. » Dans les Constitutions de 1829 déjà, après le titre De l'éducation chrétienne, il écrit : « Sous ce titre, elle comprend tous les moyens par lesquels on peut insinuer la religion dans l'esprit et dans le cœur des hommes, et les élever ainsi, depuis la tendre enfance jusqu'à l'âge le plus avancé, à la profession fervente et fidèle d'un vrai christianisme.

perdrait son efficacité pour une raison ou une autre, c'était se condamner à devenir inutile. Il sera toujours assez tôt, d'ailleurs, de se spécialiser.

Une vocation aussi « encyclopédique[1]» n'était-elle pas un rêve irréalisable ? Les premiers religieux le pensaient et ils désiraient avoir des précisions. Leur crainte s'exprimait même en critiques. «Toute Société doit avoir un but, objecta M. Clouzet ; celui de la Société me paraît indéfini[2]... » Pendant de longues années, le Fondateur dut ainsi défendre sa congrégation naissante contre un engagement étroit et définitif.

> « Vous êtes de vrais missionnaires, écrira-t-il encore en 1834, l'enseignement de la jeunesse, quel qu'il soit, n'est à pas certainement la fin que vous avez dû vous proposer en vous consacrant entièrement à Dieu, sous la protection à spéciale de l'auguste Marie. L'enseignement n'est qu'un à moyen dont nous usons pour remplir notre mission, c'est-à-dire pour introduire partout l'esprit de foi et de religion et multiplier les chrétiens[3].»

Bref, à chaque phase de son apostolat, le Fondateur voulait laisser à Marie le soin de lui désigner les moyens les plus urgents et les mieux adaptés à la multiplication des chrétiens.

En attendant, notre cénacle était en effervescence. La plus vigoureuse attaque viendra de M. Collineau :

« Je croyais que la Société avait ses œuvres propres, comme toute Société; il m'avait semblé que les grands avantages que la société et la religion retirent des Sociétés religieuses viennent du soin que chacune de ces Sociétés donne à une œuvre spéciale. Les Jésuites s'adonnent aux missions et à la direction des collèges, les Frères des Écoles chrétiennes à l'instruction des pauvres, les Sulpiciens à la conduite des grands séminaires, et chacune de ces Sociétés réussit

[1] Le mot est de M. Estebenet

[2] E. F., t. III, p. 60,

[3] Lettres, t. III, p. 378 --

parfaitement dans son œuvre, parce qu'elle a soin de ne pas embrasser d'autre objet que le sien. Il paraît que la Société de Marie se dirige par des principes tout différents. Quoi qu'on lui présente, elle l'accepte : missions, hôpitaux, écoles, collèges, "ateliers, congrégations, sacristies, toutes œuvres, en un mot. Mais peut-elle espérer réussir sur tous ces points ? N'est-il pas à craindre au contraire qu'elle ne vérifie le proverbe : qui trop embrasse mal étreint? Ou encore qu'elle n'éprouve le sort de ces empiriques, à la vertu desquels personne ne croit, pour cela même qu'on les annonce comme remèdes à tous maux?[1]»

Le Père Chaminade conservait son calme en face de ces outrances. Tout en laissant exprimer les objections, il restait sur ses positions. L'expérience ultérieure prouvera qu'il n'entendait nullement se lancer simultanément dans toutes les directions à la fois, mais se tenir aux ordres de la Providence, pour embrasser, selon les pays et les époques tels moyens momentanément plus aptes à réaliser le plus grand bien des-âmes, que ce moyen fût l'enseignement ou tout autre œuvre apostolique. En toute œuvre il ne voyait « qu'un moyen dont nous usons pour remplir notre mission, c'est-à-dire pour introduire partout l'esprit de foi et de religion et multiplier les chrétiens ». Il préfère écarter toute initiative qui ne lui paraît pas répondre à cette fin. S'il a finalement choisi l'enseignement, c'est parce que la Providence lui montrait là, « le moyen nécessaire à la génération présente.» Les objections exprimées au moment de la rédaction des premières Constitutions (1829), reprirent de plus belle au moment de leur révision en 1839. Le Fondateur resta ferme et l'article 6, le plus incriminé, demeura sans changement :

> « La Société de Marie n'exclut aucun genre d'œuvres : elle adopte tous les moyens que la divine Providence lui ordonne pour atteindre les fins qu'elle se propose : *Quodcumque dixerit facite* : telle est sa maxime; elle la suit, comme si l'ordre que Marie donna aux serviteurs de Cana était adressé par l'auguste

[1] Ibid., p. 61. Inutile d'insister sur l'injustice de l'attaque : jamais, par exemple, la Société n'avait accepté un hôpital.

Vierge à chacun de ses membres : Faites tout ce qu'il vous dira. »

Dans sa circulaire du 24 août 1889, encore sous l'émotion que lui causa l'approbation des Constitutions par le Saint-Siège, il explique derechef le vœu d'enseignement dans le sens d'un apostolat universel :

« Convaincus que notre mission à nous, malgré notre faiblesse, est d'exercer envers le prochain toutes les œuvres de zèle et de miséricorde, nous embrassons, en conséquence, tous les moyens de le préserver et de le guérir de la contagion du mal, sous le titre général de l'enseignement des mœurs chrétiennes, et nous en faisons dans cet esprit l'objet d'un vœu particulier[1].»

L'apostolat que nous a confié la Vierge n'a pas de limites, pensait-il. Pourquoi en mettrions-nous ? Il est universel « parce que nous sommes missionnaires de Marie » et que l'apostolat de Marie est universel. Il agissait ainsi pour rester à la disposition de la Reine des Apôtres, prêt-à-voler partout où elle lui désignera une œuvre conforme-aux besoins toujours changeants des pays et des époques. En somme, comme le fait remarquer un des meilleurs exégètes de la pensée de notre Fondateur, « il ne s'agit pas pour la Société de Marie, d'embrasser à elle seule les œuvres de tous les autres corps, mais de ne point s'attacher à l'une de ces œuvres au point d'en être inséparable. En d'autres termes, le caractère de généralité de son apostolat est moins une invitation à diversifier les œuvres qu'à s'adapter, aux circonstances. Ainsi comprise, la pensée du Fondateur est profondément clairvoyante[2].»

L'histoire, d'ailleurs, montrera bientôt la justesse de ses vues.

[1] Lettres, t. V, p. 78.

[2] E. F., t. III, p. 72.

1.2. Un précédent chez les filles de Marie

Au moment où nos premiers religieux se demandaient quel allait être leur genre d'apostolat, leur problème avait déjà reçu une solution concrète chez les Filles de Marie. Les apparentes hésitations du Fondateur n'étaient qu'un témoignage de sa fidélité à attendre un signe de la Providence. Le 3 octobre 1815, il avait écrit à Adèle de Trenquelléon, la future Fondatrice des Filles de Marie :

> « Quant à ce qui doit vous distinguer des autres ordres, c'est le zèle pour le salut des âmes. Il faut faire connaître les principes de la religion et de la vertu, il faut multiplier les chrétiennes. Vous n'aurez point à faire classe aux enfants, mi à visiter et à soigner les malades, ni à tenir des pensionnaires; laissez ces œuvres, quelque excellentes qu'elles soient, aux autres corps plus anciens que vous. – Mais que ferons-nous donc ? – Vous aurez à instruire de la religion, à former à la vertu les jeunes personnes de tous états et de toutes conditions, à en faire de vrais congréganistes; à faire de petites retraites aux jeunes personnes, à les diriger dans le choix d'un état de vie, etc. Votre communauté sera toute composée de religieuses missionnaires[1].

Ces lignes étaient, d'ailleurs, surtout destinées à dissiper appréhensions de la future Fondatrice, qui craignait de devoir abandonner ses œuvres de la campagne et les réunions de la congrégation. Dans la pensée du Fondateur elles excluaient si peu l'enseignement que, le 6 décembre de la même année, mis au courant de l'urgence d'un enseignement gratuit pour les enfants pauvres d'Agen, il autorisa la Mère de Trenquelléon à promettre que l'Institut projeté s'en chargerait volontiers[2]. Le 10 octobre de l'année suivante, il lui écrivit également ces lignes suggestives qui contiennent déjà toute sa pensée sur l'efficacité de l'enseignement comme moyen de réformer la Société moderne :

[1] Lettres, t. I, p. 98

[2] I bid., p. I01.

« S'il y a en ville des demoiselles de bon aloi, que vous ne puissiez pas atteindre par la congrégation, essayez de les atteindre en proposant de faire continuer leur éducation comme externes. En proposant des principes de grammaire, de langue française et italienne, de musique, de géographie, etc., vous pourriez les attirer... : j'espère que notre sœur Emmanuel (leur maîtresse) ne confondra pas la fin avec les moyens, et qu'elle finira par en faire des chrétiennes[1]. »

L'enseignement des matières profanes n'était donc qu'un moyen d'attirer les-enfants, et toute sa vie durant, il le considérera sous cet angle : le but, c'est la multiplication des chrétiens. Ses hésitations du début, évidentes dans l'avant-dernier passage cité, proviennent de l'appréhension très justifiée par l'expérience, qu'en s'adonnant à l'enseignement profane, ses religieux ne s'y laissent absorber et perdent de vue l'aspect principal de la vie religieuse, c'est-à-dire l'union à Dieu et le véritable zèle pour les âmes[2]. La Mère de Trenquelléon partageait ses appréhensions. De là ses lenteurs pour accéder aux désirs de la population d'Agen. Quand celle-ci eut appris la fondation de l'Institut, elle avait manifesté sa joie d'avoir bientôt une école chrétienne pour les enfants indigents; mais en voyant le peu d'empressement des religieuses à s'y décider, elle s'était mise à murmurer. A son tour, l'Evêque insista. Le Père Chaminade vit le doigt de Dieu dans cette insistance de la Hiérarchie. Cependant, dans sa réponse à la consultation de la Fondatrice, le 18 novembre 1816, on le sent encore réticent :

« Puisque Monseigneur l'Evêque balance tant à vous donner l'approbation qui nous serait nécessaire pour continuer notre établissement d'une manière naturelle, ouvrez, mais insensiblement, une première école (classe) : ne recevez qu'une demi-douzaine d'enfants; à proportion qu'elles iront bien et que la maîtresse se formera, ajoutez-en par une, par deux, par trois. Ne vous pressez-pas. Que les enfants soient

[1] E. F., t. III, p. 8

[2] Lettres, t. II, p. 36

réellement bien soignées, que cette œuvre se fasse sans aucune ostentation. Ne prenez aucun engagement ni avec les parents, ni avec le public[1]. »

L'école fut donc ouverte et bientôt on y adjoignit un atelier de couture, en vue de préserver la moralité des jeunes filles. Mais voici que peu de temps après, l'évêque intervint : pour spécialiser le nouvel Institut dans la tenue des orphelinats. Le Père Chaminade réagit bientôt dans une lettre : du 31 décembre 1816 :

« Aucun genre d'œuvres n'étant interdit, tous étant recommandés dans l'Institut, la charité envers les orphelines ne saurait lui être étrangère; mais cette œuvre ne doit être ni exclusive ni plus expresse que les autres. Il serait essentiel de faire attention que cette admission des orphelines ne devînt pas une cause ni un prétexte d'éloignement pour les classes différentes de la société ; il ne faut pas trop se presser dans cette admission, pour ne pas intervertir la fin de l'Institut en le particularisant[2].» C'est donc en pleine connaissance de cause et de plein gré que le Père Chaminade orienta l'Institut vers l'enseignement et l'éducation de la jeunesse sous ses diverses formes. Il n'y a pas été entraîné malgré lui, car dans les événements il voyait la main de la Vierge, la véritable et unique Fondatrice de ses Instituts.

1.3. Nos premiers pas dans l'enseignement

Nos religieux de la rue Ségur, dans l'attente d'une indication précise sur le genre d'apostolat qu'on leur réservait, auraient donc pu (s'ils l'avaient connue), tirer la leçon que comportait la conduite

[1]Lettres, t. I., p. 134-135

[2] Ibid., t. I, p. 142. – Quelques années après, en 1821, la fusion projetée entre les Filles de Marie et les sœurs de Ribeauvillé se heurta au même refus et pour la même raison (E.F., t. III, p. 58).

du Fondateur vis-à-vis des Filles de Marie. Mais lui-même réservait sa décision. En vérité, comme toujours, il attendait un signe de la Vierge. Il était bien convaincu de la valeur apostolique d'une école, car il s'était aperçu, comme directeur des congrégations mariales, que les jeunes gens qui demandaient à être admis étaient souvent trop âgés pour profiter d'une influence religieuse efficace. Une école, au contraire, préserverait les enfants du mal, déposerait en eux les germes de la piété ; la congrégation n'avait plus qu'à compléter l'œuvre commencée. Il voyait également que le laïcisme s'efforçait de gagner à sa cause l'enfance et la jeunesse. Peut-être même avait-il été impressionné, en cette même année 1817, par la mémorable conférence donnée à Bordeaux par son ami Mgr Frayssinous, futur Grand' Maître de l'Université, qui dépeignit les conditions lamentables de la jeunesse de France et montra que les lycées étaient devenus des foyers d'irréligion et de corruption.

Quoi qu'il en soit de ces réflexions, au début de 1818, avant même que les nouveaux religieux eussent fini leur année de probation, deux riches marchands bordelais, membres de la congrégation des pères de famille, offrirent au Père Chaminade leur concours financier pour l'établissement d'une école secondaire à Bordeaux. Voyant dans ce geste un signe de la Providence, et d'ailleurs pressé par M. David Monier[1], son secrétaire, le Fondateur accepta leur offre. On cherchait encore un emplacement pour l'école projetée, quand M. Estebenet annonça son intention de transférer ailleurs son Institution de la rue des Menuts et proposa sa maison au Père Chaminade. Après des tractations et des péripéties inutiles à notre sujet[2], nos Marianistes s'installèrent à la rue des Menuts dès novembre 1818. La reconnaissance de l'Université fut obtenue le 11 mai 1819 et dès le mois de juin l'école s'ouvrit avec un effectif de quinze élèves[3].

Les dés étaient jetés : l'enseignement sera désormais le principal moyen d'apostolat de la Société de Marie. Mais les

[1] Fervent disciple des Philosophes, surtout de Rousseau, converti par le P. Chaminade.

[2] Voir P. HUMBERTCLAUDE, L'abbé Lalanne, p. 32-33.

[3] L'année suivante il y en eut une centaine et en 1825 la pension de la rue des Menuts fut transférée à la rue de Mirail où elle prit le nom de pension Sainte-Marie

congrégations conservent leur raison d'être à cause de leur rôle important de maintenir et de développer les bons effets de l'école. Quant aux autres œuvres de zèle, sans être exclues en théorie, elles existent d'une manière sporadique ou comme complément de l'école. Du vivant même du Fondateur, aucune œuvre ne sera entreprise à l'exception de la paroisse adjacente à notre école de Courtefontaine. Cette orientation de la Société est clairement exprimée dans les statuts rédigés par le Fondateur en 1825 pour obtenir la reconnaissance légale de la Société :

> « La Société de Marie... a pour objet l'instruction gratuite de tous ceux qui ne pourraient en avoir autrement. Les enfants, dans les écoles, sont les principaux objets de ses travaux. Les congrégations sont établies pour soutenir dans l'ordre des mœurs les effets obtenus dans les écoles[1]. »

La supplique au Roi qui accompagne ces statuts met d'ailleurs l'accent sur l'importance des œuvres complémentaires post-scolaires :

> « Ce qui distingue nos écoles (de celles des frères des Ecoles chrétiennes), ce sont les institutions accessoires dont on s'efforce de les accompagner partout, pour soutenir, dans les enfants qui sortent des écoles, les bonnes habitudes et les sentiments religieux qu'ils y ont reçus : ces institutions consistent dans les Écoles d'Arts et Métiers et des congrégations pieuses[2]. »

Une fois sa décision prise devant Dieu, le Père Chaminade se voua de toute son âme à l'œuvre de l'éducation-chrétienne et l'expérience lui révélera dans ce moyen d'apostolat des opportunités de plus en plus illimitées pour « multiplier les chrétiens ». Jamais il ne regrettera la tournure prise par : les-événements dans lesquels il avait discerné la volonté de Marie. Vingt ans plus tard, le 16

[1] Lettres, t. II, p. 22 et 24.
[2] Ibid., t. II, p. 10.

septembre 1838, jetant un regard rétrospectif sur son œuvre et sur celle de ses Sociétés religieuses, il évoque au Pape Grégoire XVI ses ambitions apostoliques et le bien accompli par ses congrégations mariales. Puis il ajoute :

> « Mais, Très Saint Père, ce moyen tout excellent qu'il soit, lorsqu'il est exploité avec sagesse, ne suffisait pas. La philosophie et le protestantisme, favorisés en France par le pouvoir, se sont emparés de l'opinion publique et des écoles, s'efforçant de répandre dans tous les esprits, surtout dans l'enfance et dans la jeunesse, ce libertinage de la Pensée, plus funeste encore que celui du cœur qui en est inséparable. Aussi, qui pourrait concevoir seulement tous les maux qui en résultent ! J'ai (donc) cru, devant Dieu, qu'il fallait fonder deux ordres nouveaux, l'un de vierges et l'autre de jeunes gens, qui, tout en prouvant au monde, par le fait de leurs bons exemples, que le christianisme n'est pas une institution vieillie et que l'Evangile, est encore praticable, aujourd'hui comme il y a 1800 ans, disputassent à la propagande, cachée sous ses mille et une couleurs, le terrain des écoles, en ouvrant des classes de tout degré et de tout objet, spécialement à la classe du peuple, la plus nombreuse et la plus délaissée[1]. »

L'homme toujours soucieux de se conformer à la volonté de Dieu ne se trompe jamais. « L'obéissant chante victoire. » Peu avant de mourir, le Père Lalanne, premier religieux du Père Chaminade, devait faire un jour la même profession de foi que le Fondateur sur la valeur apostolique de l'enseignement :

> « Qui nous a lancés dans les œuvres d'éducation, presque malgré nous, si ce n'est M. Chaminade, poussé par M. David ? Et je ne dis pas qu'ils aient eu tort. Dans l'état où est aujourd'hui le monde, il n'y a pas, pour le refaire, de moyen plus universel, ni plus efficace que l'éducation. J'aurais voulu, tel était mon goût, m'adonner à la chaire; eh bien! J'aurais fait

[1] I bid., t. IV, p. 374-375

beaucoup moins de profit à l'Eglise par des sermons que par l'éducation. Je vois maintenant le fruit de mes travaux : de tous mes anciens, élèves, je n'en connais pas cinq sur cent qui ne soient des chrétiens convaincus, et le plus grand nombre pratiquants. Il y aurait ici immensément à dire, et l'opinion que j'exprime est celle des hommes de nos jours les plus éclairés et les plus religieux. Laissez aux impies les écoles; ils vous abandonneront tout le reste[1]. »

Par suite d'événements providentiels, la première école entreprise par la Société fut donc un collège secondaire. D'autres circonstances, tout aussi providentielles, ne tardèrent pas à la mettre en face de l'enseignement primaire. Au cours de l'été 1820, le Père Chaminade s'était rendu à Agen pour y prêcher la retraite annuelle aux Filles de Marie et pour rétablir la congrégation des hommes supprimée en 816. On le mit au courant des obstacles rencontrés par l'évêque dans la fondation d'une école primaire gratuite. Les Frères des Ecoles chrétiennes avaient bien accepté de la diriger, mais, prétextant leur costume religieux, les Libéraux s'opposèrent farouchement à leur venue. Le Père Chaminade, très perplexe en ce moment au sujet du costume qu'il allait donner à ses Religieux, vit dans cette coïncidence un signe du Ciel. En adoptant pour eux le costume séculier, il ôterait donc tout prétexte aux récriminations libérales. L'offre qu'on lui fit d'accepter cette école gratuite pour les enfants indigents l'atteignit au cœur, car il ne cachera jamais sa prédilection pour les pauvres, ces privilégiés de Notre-Seigneur, que personne alors, pas même l'Etat, ne se souciait d'instruire. Ses dernières hésitations tombèrent, « quand David Monier lui représenta que la présence des Frères à Agen résoudrait providentiellement le problème de a direction de la congrégation des hommes qu'il était venu lancer. Il accepta donc l'offre et promit d'envoyer des Frères.

[1] E. F., t. III, p. 9

Quand, à son retour d'Agen, il communiqua sa décision à la petite communauté, il se heurta à une opposition inattendue. « Les plus anciens membres, écrira un jour le Père Lalanne, lui représentèrent que cette œuvre (primaire) n'était pas leur œuvre et qu'on allait faire dévier la Société de son but dont elle s'était déjà détournée en s'absorbant dans l'enseignement secondaire[1].» Le Père Chaminade passa outre aux récriminations. Mais sa décision ouvrit pour de longues années une discussion entre les partisans de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement primaire. Il se forma même un troisième groupe, inspiré par M. Collineau : «Laissons, disait celui-ci, laissons aux Frères des Ecoles chrétiennes, les écoles primaires destinées aux pauvres, et aux Jésuites les écoles secondaires, destinées aux riches. Pour nous, adoptons l'enseignement moyen destiné aux classes intermédiaires. Cette nuée d'enfants de la classe moyenne, voilà l'œuvre de l'Institut[2].»

1.4. La formule définitive

M. Collineau ne proposait rien moins qu'un enseignement de classe. Pareille position choque aujourd'hui nos habitudes démocratiques et s'opposait doublement au principe d'universalité cher au Père Chaminade qu'intéressait uniquement l'âme des hommes, quel que fût leur âge ou leur sexe, à quelque milieu social qu'ils appartinssent. Le Père Chaminade entendait arracher toutes les âmes, et par tous les moyens, à l'emprise du philosophisme ambiant.

> « L'esprit philosophique, écrivait-il à un directeur du grand séminaire de Besançon, s'introduit jusque dans les hameaux, corrompt tous les âges, toutes les conditions et tous les sexes, en employant très adroitement toutes sortes de moyens. Voilà pourquoi nous entreprenons différentes sortes d'œuvres, et

[1] Les relations des laïcs avec les prêtres, p. 236.
[2] E. F., t. III, p. 12.

que nous formons ou faisons former des sujets propres à s'en bien acquitter[1].»

C'était par crainte de voir ses efforts apostoliques restreints à une classe du peuple ou à une forme précise d'enseignement que le Fondateur attendit le plus longtemps possible avant de demander la reconnaissance officielle de son Institut, malgré les avantages matériels qu'il en eût peut-être retirés. Conseillé par l'avocat David Monier, il avait préféré, sans crier gare, mettre devant le fait accompli une Université jalouse du monopole de l'enseignement. Plusieurs fois, au moment d'ouvrir une école, la préfecture lui avait demandé si son Institut était reconnu par le Gouvernement, et chaque fois, il avait dû promettre de faire des démarches à cet effet. Enfin, en 1825, quand son ami, Mgr de Frayssinous, devint ministre des affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique, il crut le moment venu de se mettre en règle. Il rédigea donc les statuts de la Société de Marie et chargea le P. Caillet de les porter à Paris pour en négocier l'approbation[2].

Les tractations furent longues et ardues et faillirent confiner les Marianistes dans l'enseignement primaire. Obligé de renoncer à l'enseignement secondaire, le Père Chaminade inséra dans le texte soumis à l'approbation officielle une restriction qui lui laissait indirectement le champ libre[3].

Après cette reconnaissance officielle, le Père Chaminade put rédiger les Constitutions. Elles furent achevées en 1829. Dès le début, elles mettent en évidence le caractère universel de ses moyens apostoliques[4] et énumèrent toutes les œuvres scolaires assumées par la Société. A leur tour, les Constitutions de 1839 respectent cette énumération :

---

[1] Lettres, t. I, p. 580

[2] Voir l'histoire de ces longues tractations dans SIMLER, Guillaume Joseph Chaminade, 1901, ch. 30, p. 540 et suiv.

[3] « La Société est spécialement vouée à l'enseignement primaire. »

[4] E. F, t. III, p. 68.

« C'est par un effet de sa prédilection pour la première jeunesse et pour ces petits enfants que Jésus comblait de ses divines caresses, que la Société de Marie a déclaré dans les Constitutions civiles (les statuts dont il a été question plus haut), qu'elle se vouait à l'enseignement primaire : ses œuvres principales, en effet, sont relatives à l'enseignement. Elle se charge des écoles primaires gratuites, des écoles primaires préparatoires, des écoles spéciales, des écoles normales et des écoles d'arts et métiers[1]. »

Pourtant, ni dans l'une ni dans l'autre rédaction, sans doute par crainte d'un éventuel contrôle gouvernemental, il ne mentionne l'enseignement secondaire. Celui-ci est cependant sous-entendu dans les deux chapitres consacrés aux fonctions respectives des prêtres et des laïcs : dans le premier, on réserve aux prêtres la direction des collèges; dans le second, on dit que la Société dirige des établissements d'enseignement supérieur, des écoles de littérature et de science[2].

1.5. La constance de la tradition

A la liste des œuvres assumées jusqu'ici par la Société de Marie, les Constitutions de 1865 (art. 254) ajoutent la tenue des orphelinats, des écoles d'agriculture et des écoles industrielles ; elles font même suivre l'énumération d'un etc. Elles ne mentionnent encore pas explicitement la direction de collèges secondaires; mais comme celles de 1839, les admettent sous une forme équivalente, dans les articles qui précisent les fonctions réservées aux prêtres et aux laïcs[3]. Cependant la Congrégation des Evêques et Réguliers, à

[1] Article 254. Cependant, alors que dans les Constitutions de 1829 il y avait : un chapitre spécial pour chaque forme d'enseignement, celles de 1839 se contentent de les énumérer.
[2] Constitutions de 1839, art. 348, 349, 369.
[3] Art. 388 et 833.

l'approbation de laquelle les Constitutions furent : soumises, trouva trop vague l'article 6, statuant que la Société de Marie n'excluait aucun genre d'œuvres[1]. L'article fut donc modifié de la manière suivante :

> « La Société de Marie, pour remplir son second objet, se voue principalement à l'éducation de la jeunesse, et aussi à la prédication et aux autres travaux du Saint ministère. Si plus tard il se présente quelque œuvre de zèle non prévue par les Constitutions, on ne pourra l'entreprendre avant d'en avoir obtenu l'autorisation de la Sacrée Congrégation des EE. et RR.»

Cette nouvelle rédaction restreignait donc, du moins sous sa forme absolue, le principe d'universalité cher au Fondateur[2]. En fait, les Constitutions le maintiennent implicitement quand, en parlant du second objet de la Société, elles entendent par le terme d'éducation

> « tous les moyens par lesquels on peut insinuer la religion dans l'esprit et dans le cœur des hommes, et les élever ainsi, depuis la tendre enfance, jusqu'à l'âge le plus avancé, à la profession fervente et fidèle d'un vrai christianisme » (art. 251).

La tradition marianiste, à la suite du Fondateur, est restée fidèle à ce principe d'universalité, qui laisse la porte ouverte aux

---

[1] Voir cet article cité à la page 28. Voici le libellé de l'Animadversion 20 : « Il faudra corriger cette expression : Dans la pieuse Société on n'exclut aucune espèce d'œuvres compatibles avec les Constitutions. Car cette expression étant ambiguë, rend incertaine la fin du pieux Institut, qui doit être déterminée dans les Constitutions, et si dans la suite il paraît opportun que les Associés entreprennent une autre œuvre pie, qui diffère du but déjà défini de l'Institut, on pourra recourir à la Sacré Congrégation des Evêques et Réguliers. »
L'animadversion 16 demande aussi de « supprimer dans les Constitutions l'émission du vœu d'enseignement. Qu'il suffise que les Sociétaires aient pour fin d'instruire les jeunes dans la forme exprimée dans les Constitutions : ce qui fut fait.

[2] Cf. Apostle of Mary, Novembre 1932, p. 238-243. Les Constitutions de 1885 (art. 5) gardent les mêmes idées avec une rédaction légèrement différente, conservée dans les Constitutions actuelles.

adaptations exigées par les temps et les lieux, même quand elle paraît insister unilatéralement sur une forme précise d'enseignement.

Le Père Caillet, premier successeur du Fondateur, avait eu souvent, dans les débuts, « la pensée que le but de la Société était trop vaste, trop universel et un peu (trop) vague pour pouvoir atteindre à tout, solidement et d'une manière stable et permanente[1]», et il s'était ouvert à plusieurs reprises de ses pensées au Père Chaminade. Une fois devenu Supérieur général — l'exercice effectif des responsabilités est le meilleur conseiller — il affirmait à son tour, et en termes plus énergiques encore, ce caractère de généralité de l'œuvre de la Société de Marie.

> « Notre vocation, dit-il, a un autre caractère et un autre à esprit (que celui de tels et tels ordres) : c'est de sauver les âmes en les instruisant et en les élevant dès le jeune âge, c'est de nous faire tout à tous pour les attirer tous à Jésus-Christ... Pourvu que nous paissions les agneaux du Divin Maître, nous ne refusons rien, nous ne reculons devant rien, que devant le mal et le péché, dans le choix et l'emploi des moyens humains, qui doivent nous servir uniquement à atteindre à la noble et double fin de notre propre sanctification et du salut des âmes[2].»

Nul document marianiste ne commente avec autant d'ampleur et de profondeur la pensée du Fondateur, que la circulaire du Bon Père Simler sur les vertus caractéristiques. Il explique d'abord la raison profonde du principe d'universalité :

> « Jésus veut que tous les hommes soient sauvés; il veut régner sur tous les cœurs; mais c'est par Marie que cet empire s'établira. C'est pourquoi Marie veut aussi qu'aucun ne périsse de ceux pour qui son Fils est mort; c'est pourquoi sa sollicitude est universelle.

[1] Lettre du 5 septembre 1836

[2] Circulaire du 23 novembre 1861, p. 406.

« S'inspirant de cet exemple, le P. Chaminade ne s'est d'abord attaché exclusivement à aucune œuvre spéciale, à aucun apostolat limité ; il s'est mis à la disposition de sa Mère, afin d'être toujours prêt à la seconder dans sa sollicitude universelle en allant où elle l'appellerait et en faisant tout ce qu'elle lui dirait[1]. »

Certes, pareille universalité

« est impossible, si on l'entend dans le sens absolu... C'est pourquoi l'Eglise... exige que les œuvres auxquelles l'Institut se voue soient nommément déterminées. Ce principe, d'une sagesse évidente, a été appliqué à la Société de Marie... Malgré la restriction de l'Eglise, la Société de Marie peut encore, à juste titre, revendiquer comme un de ses caractères distinctifs l'universalité de son zèle pour de salut des âmes[2]».

« On signale cependant, deux œuvres de prédilection, celle de former l'enfance et la jeunesse de toute classe par une éducation foncièrement chrétienne, en souvenir de la prédilection du Sauveur pour les enfants, et celle d'établir, partout où les circonstances le permettent, des congrégations- sous les auspices de la Vierge Immaculée... »

« Mais ces deux œuvres spéciales, loin d'être un obstacle à l'universalité, permettent, au contraire, de mieux l'atteindre, puisque les congrégations, sous n'importe quelle forme, continuent la première éducation et en assurent les fruits[3]. »

Ce Principe de l'universalité a été parfois interprété à contresens, comme si le Fondateur avait eu l'intention de s'occuper simultanément de toutes les œuvres de zèle. Pareille ambition, en éparpillant les forces disponibles, eût été précisément aux antipodes du principe d'universalité que le Fondateur ne défendait avec tant

[1] Circulaire 71, p. 60 et p. 46.
[2] Id. p. 64
[3] Id. 62.

d'énergie que parce qu'il lui permettrait, suivant les besoins des temps et des pays, de concentrer toutes ses troupes derrière la brèche ouverte par l'ennemi. S'il avait connu l'existence d'un genre d'apostolat plus efficace que l'enseignement, il n'eût pas hésité à l'entreprendre. Mais en réalité, quand il résigna ses fonctions de Supérieur général, la Société était vouée exclusivement à l'enseignement sous diverses formes. Ce fait est un argument sans réplique. Encore de nos jours, comme en son temps, l'enseignement et l'éducation de la jeunesse restent l'apostolat le plus fécond et le plus recommandé par l'Eglise[1]. Le principe d'universalité réserve des possibilités ouvertes sur l'avenir. S'il arrivait un temps où, par exemple, l'enseignement serait interdit en quelque pays, il appartiendrait aux Chapitres généraux de préciser, parmi les œuvres d'apostolat prévues par les Constitutions, celle sur laquelle il conviendrait de mettre temporairement l'accent. Jusqu'ici ils n'ont jamais manqué de le faire.

[1] Dans une lettre au Supérieur général, à la suite du chapitre général de 1956, le Saint-Père a ce mot : « L'œuvre d'enseignement, à laquelle se consacre la Société de Marie, est, certes, plus opportune que jamais et vous exhorte de tout cœur à la développer avec confiance.»

CHAPITRE DEUXIÈME

LA SOCIÉTÉ DE MARIE ABORDE LES DIVERS DEGRÉS D'ENSEIGNEMENT

2.1. L'enseignement primaire

2.1.1. Les principes

Quand, au cours des tractations engagées pour obtenir la reconnaissance officielle, le Fondateur avait proposé cette formule que « la Société de Marie est *spécialement* vouée à l'enseignement primaire », l'adverbe *spécialement* était davantage qu'une restriction mentale destinée à satisfaire le Gouvernement ; il s'agissait surtout de laisser la porte ouverte à toutes les entreprises ultérieures. Mais tout en revendiquant pour la Société le droit d'ouvrir toute l'espèce d'écoles, le père Chaminade avait réellement des préférences pour l'enseignement primaire. Pour lui, d'ailleurs, l'expression d'enseignement primaire était synonyme d'enseignement populaire. Pour bien saisir sa pensée sur ce point, il convient de la situer dans son milieu historique. A cette époque, en France comme presque partout ailleurs, ni les communes, ni l'Etat ne s'intéressaient beaucoup à l'instruction des enfants du peuple. Malgré les efforts déployés pendant l'Empire pour améliorer la situation, l'incompétence des maîtres et l'absurdité des méthodes ne le cédaient en rien à l'insuffisance des locaux scolaires. Voici comment : le savant entomologiste Henri Fabre nous décrit une école de cette époque, la sienne[1] « C'était une école presque sans

[1] Souvenirs entomologiques, t. VI, p. 46-47.

fenêtres, où trônait l'alcôve du maître, avec, sous la cheminée, les lits des deux pensionnaires, où venaient s'ébattre durant la classe poussins et porcelets. Le maître, à la fois régisseur, barbier, sonneur et chantre, consacrait les quelques loisirs que lui laissait son propre ménage pour apprendre à écrire aux grands; les petits méditaient tout seuls, sur leur banc, les lettres de l'alphabet ; aussi l'étude n'avançait guère[1]. »

On comprend que le cœur du Père Chaminade se soit ému devant pareil spectacle et que son zèle ait aussitôt cherché les remèdes. Quand il écrit au Roi que « la Société de Marie a pour objet l'instruction gratuite de ceux qui n'en pourraient avoir autrement[2]», il exprime ses ambitions apostoliques. Il voyait dans cet apostolat le moyen idéal de ressembler à Notre-Seigneur qui «voulut que l'éducation religieuse des pauvres fût un des caractères de sa mission divine : *Pauperes evangelizantur*[3] ». Aussi nos premières écoles primaires étaient-elles gratuites; on n'exigeait d'écolage que des élèves qui préparaient leur admission au collège[4]. Ordinairement les écoles subsistaient grâce à la charité de la population ou au moyen d'un subside alloué par les autorités locales. En bien des endroits même, il fallait, pour être admis, présenter un certificat d'indigence signé par les curés. Étant donné le succès de nos écoles, il arrivait même souvent que des gens aisés se fissent délivrer ce même certificat, et, pour tranquilliser leur conscience, les curés établissaient la distinction subtile entre l'indigence matérielle et l'indigence spirituelle. « Est-ce que la classe indigente, écrit le père Chaminade, ne doit pas nous tenir à cœur? Est-ce qu'elle n'est pas la plus nombreuse ? Et quels moyens peut-on avoir de renouveler la ville, si on néglige l'éducation de la génération naissante du plus grand nombre de la ville[5]? » Rénover la masse de la société, voilà, en effet, le véritable motif de son zèle.

---

[1] Voir HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 74 et suiv.

[2] Statuts de 1825, art. 2.

[3] Constitutions 1829, art. 247.

[4] E. F., t. III, p. 18.

[5] Lettres, t. IV, p. 73.

Ce qui lui importait, en se servant de l'instruction comme moyen, ce n'était pas de faire des savants, mais des chrétiens. En orientant la Société de Marie vers la tenue des écoles, il était bien convaincu d'atteindre ce but :

> « Des écoles chrétiennes dirigées selon le plan adopté par Institut de Marie et conduites par les religieux qu'il destine à cette bonne œuvre, sont un puissant moyen de réformer le peuple. Les enfants y font généralement des à progrès si rapides, et y deviennent si dociles et si chrétiens, qu'ils portent la bonne odeur de la vertu et de la religion dans leurs familles. Les enfants deviennent comme les apôtres de leurs parents et leur apostolat produit presque toujours quelque heureux fruit : c'est ce qui me fait appeler ces écoles un moyen de réformer le peuple[1].»

Seul l'enseignement primaire, pensait-il, en prenant *homme dès sa plus tendre enfance, peut atteindre un pareil objectif, car il est à la fois un moyen de préservation et de conquête. Pour cette raison, il tenait à accueillir tous les enfants, quelle que fût la valeur chrétienne de la famille elle-même. Il protesta énergiquement auprès du curé de Saint-Claude qui voulait exclure de son école les éléments d'origine moins chrétienne[2]. Au nom du même principe, il insistait pour qu'à l'école de Clairac, on acceptât également les enfants protestants : « Les maîtres, ordonnait-il, feront pour eux tout ce qu'ils font pour les catholiques… Selon leur prudence, néanmoins, ils pourront suspendre momentanément tel ou tel exercice pour tel ou tel individu. Jamais hors des classes les enfants originairement catholiques ne doivent rien dire contre les protestants, et vice versa[3]. » N'est-ce pas cette largeur de vues du Fondateur, comme le fait remarquer Georges Goyau, qui permettra

[1] Lettres, t. I, p. 348
[2] Lettres, t. IV, p. 74
[3] Ibid. t. IV, p . 258

un jour à ses disciples de conquérir un ascendant si remarquable sur des cultures aussi : distinctes de la nôtre que la culture japonaise[1] ?

Quel degré d'instruction le Père Chaminade réservait-il aux enfants du peuple ? Contrairement aux philosophes éclairés du XVIIIe siècle et à leurs disciples du XIX° qui se désintéressaient dédaigneusement de l'instruction populaire, contrairement aux économistes qui la redoutaient parce qu'elle leur paraissait devoir précipiter la désertion des campagnes déjà amorcée, il nourrissait l'ambition de doter les enfants du peuple d'une instruction de valeur, tout en y mettant le levain d'une connaissance religieuse. Ce n'est pas lui qui peut être accusé d'obscurantisme, car il ne craignait pas l'éclat de la vérité. On ne saurait davantage lui reprocher d'entretenir à dessein l'ignorance pour mieux maintenir les simples dans la pratique d'une religion incapable de résister aux lumières de la raison. Il n'avait peur que de la demi-lumière de la philosophie soi-disant éclairée.

> « On ne pense pas, dans la Société de Marie, affirmait-il, qu'il y ait à gagner pour la religion et les mœurs, pas plus pour les arts et pour l'industrie, à restreindre dans les bornes les plus étroites l'instruction du peuple. On croit, au contraire, que le peuple ne peut être aujourd'hui ramené à la foi et aux vertus dont elle est le principe, que par un degré supérieur de développement pour ses facultés instinctuelles et un accroissement d'instruction[2] .»

2.1.2. L'histoire : la rapide multiplication des écoles

Nous avons vu dans quelles circonstances fut créée à Agen la première école primaire de la Société de Marie. A peine ouverte, elle eut un succès si retentissant et si durable qu'elle fut jugée digne d'être proposée comme modèle à nos écoles ultérieures. Le Père

[1] Chaminade, Fondateur des Marianistes, p. 22.

[2] Prospectus rédigé par M. Lalanne et approuvé par le P. Chaminade.

Chaminade eut la bonne fortune d'avoir sous la main deux éducateurs hors ligne, MM. Laugeay et Gaussens. Pourtant ni l'un ni l'autre n'avaient été préparés à pareille tâche. Avant d'entrer dans la Société, l'un fut commerçant et l'autre militaire.

Six mois après l'ouverture des classes, M. Laugeay, le directeur, pouvait écrire au Fondateur :

> « Nos écoles vont toujours se perfectionnant. L'émulation est très grande parmi nos enfants. Les progrès qu'ils ont faits depuis deux mois nous étonnent. Nous sommes parfaitement maîtres d'eux sous le rapport de la discipline, Le public est édifié jusqu'à l'enthousiasme de leur silence et de leur modestie, soit dans l'église, soit dans les rues, lorsqu'ils défilent en colonnes. Avant que les écoles fussent établies, ces mêmes enfants avaient souvent de vives querelles entre eux, ou bien ils insultaient les passants, les prêtres même; aujourd'hui, au contraire, ils ne rencontrent aucun ecclésiastique qu'ils ne lui tirent un grand coup de chapeau ou, s'ils n'en ont pas, ils font le simulacre, en s'attrapant le bout des cheveux. Lorsque nous allons à la messe ou en revenons, on s'arrête pour nous voir défiler. On me dit quelquefois en m'abordant : Mon Dieu, comment faites-vous pour tenir ainsi cette troupe d'enfants ? Qu'il doit vous en coûter de peines et d'embarras ! Quel service rendu à la ville ! Nous ne saurions trop vous témoigner notre reconnaissance[1].»

Ce témoignage est confirmé par le journal local[2]. Aussi, en moins d'un an, le nombre des élèves passa de cent à trois cents, pour se stabiliser, deux ans après, aux environs de cinq cents. Les religieux eux-mêmes vivaient dans une atmosphère de ferveur et

[1] E. F., t. III, p. 451.

[2] A la date du 30 juin 1821, le Journal du Lot-et-Garonne écrivait : « Les Jeunes garçons que l'on a vu figurer dimanche dernier, d'une manière si pieuse et si édifiante, à la procession de la Fête-Dieu, reçoivent leur instruction dans les écoles élémentaires gratuites dont l'institution est due à des personnes qu'anime un zèle fervent pour la religion et la morale publique.

d'enthousiasme. « Quelle joie pour Jésus et Marie ! écrivait le directeur. Quelle source de consolation pour ceux que le Bon Dieu a daigné choisir pour être les instruments de sa miséricorde !... Je ne sais si les autres écoles seront comme Agen, mais nous avons à nous défendre de la sensualité en faisant ces dernières. »

L'admiration populaire fut si unanime que les libéraux eux-mêmes oublièrent leurs premiers ressentiments contre les religieux et que le conseil municipal alloua un subside à l'école. Le Préfet lui-même leur accorda une subvention de huit mille francs et sollicitait la fondation d'écoles semblables dans les principaux centres du département. En 1828, le journal libéral publia successivement quatre articles fort élogieux sur les Frères et leur système d'éducation. Il vaut la peine d'en citer quelques passages qui donneront une idée du genre d'éducation d'alors. Après avoir fourni dans le premier article des détails sur les Frères eux-mêmes, le correspondant continue :

> « Je rentrais de la promenade, à onze heures du matin, par la porte Sainte-Foi d'Agen, et je débouchais sur la place Saint-Caprais, lorsque je fus frappé par le spectacle le plus inattendu. Une multitude de petits enfants sortaient de l'église cathédrale, où ils venaient d'assister à la Messe, et se rangeaient, comme une troupe réglée, sur deux lignes, exprimant, dans leur physionomie mobile, la vivacité, la pétulance et l'enjouement de leur âge. Ils observaient le silence le plus absolu, et semblaient attendre un signal du Frère Chef qui les commandait : leurs yeux étaient fixés en effet sur ceux de leur maître, dont le maintien était doux et grave à la fois, s'il est permis de s'exprimer ainsi, et qui paraissait être obéi plus par amour que par crainte.
>
> « Je m'arrêtai, stupéfait, curieux de voir ce qu'allait devenir cet essaim d'enfants, qu'à leur costume plus que simple, quoique généralement propre, je jugeai appartenir aux classes les plus pauvres de la cité. J'avais vu, toute ma vie, les enfants de cette espèce presque tous abandonnés à la dissipation et à l'oisiveté,

mère du libertinage et souvent même du crime. — On s'occupe enfin de ces intéressantes créatures, me disais-je à moi-même, en éprouvant un contentement qu'il me serait difficile d'exprimer.

« Tout à coup, un élève se détache des rangs et se place à deux pas du maître ; à un signe de ce dernier, une vingtaine de nos écoliers, d'âge et de taille inégaux, se placent deux à deux à la suite de leur camarade ; à un nouveau signe, le petit détachement défile devant le Frère Chef et devant les nombreux spectateurs rassemblés sur la place, saluant gracieusement tout le monde, et se dirige vers une rue voisine.

« Où vont-ils, dis-je à mon plus proche voisin ? — C'était un bon vieillard, qui, appuyé sur sa canne, sourit, à ma question, et me dit avec émotion : Vous n'aviez plus vu cela, Monsieur ? — Non, vraiment, lui dis-je. — Les bons Frères, quels anges ! Monsieur, ajouta-t-il après ces exclamations, le détachement qui vient de partir est composé d'enfants du même quartier. Nul ne quitte son rang qu'au signe de son camarade chef, et pour entrer dans la maison de ses parents. Dans le trajet, nulle étourderie ne sera commise. Tout vieillard, tout prêtre surtout, qui sera rencontré, sera salué avec respect, et le chef ne se regardera comme libre lui-même, qu'après avoir remis à chaque famille ceux de ses condisciples dont le dépôt lui a été momentanément confié[1]. »

En l'espace de cinq années, la Société, vers laquelle affluaient les novices, fonda successivement les écoles primaires de Villeneuve, Moissac, Lauserte, Noailles, Clairac, Castelsarrasin, Barsac, Brusque, Salles, Réalmont et Cordes, noms qui résonnent dans tous les cœurs marianistes comme ceux d'une épopée héroïque[2]. Partout ce fut le même succès qu'à l'école d'Agen. Ce

[1] E. F., t, II, p. 468-438.

[2] Voir pour plus de développements : E. F., t. III, p. 16; – les diverses biographies du Fondateur et surtout la récente plaquette du P. Resch sur les maisons fondées au temps du fondateur : Father Chaminade, Founder of Schools, Apostle of Mary, Documentary series.

succès prouve le réalisme du Père Chaminade en choisissant l'apostolat de l'éducation.

En même temps, la Société s'implantait en Franche-Comté et en Alsace, grâce à Charles Rothéa, un Alsacien venu s'initier au commerce à Bordeaux et qui attira dans la jeune Société l'abbé Caillet, son ancien compagnon d'études. Celui-ci, en arrivant au noviciat, apportait une lettre de l'abbé Bardenet, missionnaire apostolique de Besançon. Ce prêtre proposait au Père Chaminade l'achat d'un vieux château délabré entouré d'un vaste domaine et sis à Saint-Remy, Haute-Saône. Comme David Monier allait en Alsace pour affaires, le Fondateur lui demanda d'examiner le château et la propriété. M. David fut si enthousiasmé qu'il signa l'achat séance tenante (1823). Malgré la misère extrême des débuts, cette maison, comme l'avait pressenti le Père Chaminade, fit la réputation de la Société dans l'Est et devint dans la suite le centre d'œuvres multiples en Franche-Comté. «On nous offre de toutes parts des établissements d'enseignement primaire, écrivit le Père Chaminade dans une circulaire à tous ses religieux, l'enseignement nous est même offert dans des diocèses entiers. Si nous avions des sujets, la Société pourrait s'étendre avec une grande rapidité : c'est avec mal au cœur que je me vois toujours forcé à remettre indéfiniment la formation de ces établissements, qui, pour la plupart, se trouvent dans des lieux où les populations sont dans les meilleures dispositions. La moisson est très abondante, mais les ouvriers pour la récolte sont trop peu nombreux[1]. »

Le Père Chaminade voyait peu à peu se réaliser ses rêves apostoliques, mais nulle part mieux qu'en Alsace où le développement de la Société fut vraiment prodigieux. Au moment de la guerre franco-allemande de 1870, cette province comptait 33 écoles, presque toutes communales, desservies par trois cents marianistes au service de huit mille élèves. La seule école primaire

---

Sur Moissac, voir Apôtre de Marie, novembre et décembre 1926 : Le centenaire de l'Ecole des Frères de Marie de Moissac.

[1] 4 décembre 1833, Lettres, t. III, p. 358.

de Colmar en comptait mille et, à l'Exposition de 1867, leurs travaux méritèrent le troisième prix des écoles de France. Après l'annexion, un Inspecteur allemand ne put s'empêcher de faire cet aveu au Directeur : « C'est une énigme pour moi de voir vos élèves à plus avancés dans les deux langues que les nôtres dans la à seule qu'ils apprennent. » L'Evêque de Strasbourg écrivait : dans une lettre au Fondateur : « Les villes qui ont de vos : établissements ne cessent de louer la manière dont ces bons Frères forment l'esprit et le cœur des enfants ; sachant se les attacher, ils les excitent à l'étude et les contiennent dans le devoir presque sans punition et sans contrainte[1]. »

Hélas, en 1874, le Kulturkampf, mit fin à ce développement, en fermant une à une les écoles d'Alsace. Mais tel était l'estime et l'affection de la population que le départ des religieux donna partout lieu à d'émouvantes démonstrations de reconnaissance et que, pendant cinquante 50 ans en dépit de la fermeture des frontières, de nombreuses recrues alsaciennes affluèrent aux postulats de Bourgogne et de Belfort.

De l'Alsace, la Société gagna la Suisse, où elle s'établit d'abord à Fribourg en 1889. En 1849, le Père Léon Meyer avec une équipe de quatre Alsaciens, prit la route des Etats-Unis, où, après un départ difficile, les écoles se multiplièrent si rapidement qu'il y a là aujourd'hui trois provinces. Après la mort du Fondateur, ce fut le tour de l'Allemagne, de l'Autriche, de l'Italie, de l'Espagne, du Japon et de l'Afrique. Mais comme toutes les œuvres de Dieu, les épreuves furent partout proportionnées aux succès. « La Société paraît toujours jeter de plus profondes racines, malgré toutes les secousses qu'elle éprouve, écrivait le Fondateur en 1843. Nous voguons sur une mer bien orageuse; mais nous éviterons tous les

[1] 17 août 1838. Cf. Lettres du P.CHAMINADE, t. IV, p. 59.

écueils, si nous tenons toujours notre vue attachée sur l'Etoile qui nous dirige : *Respice Stellam, voca Mariam*[1]*. »*

Aujourd'hui, les circonstances ont bien changé. L'enseignement primaire, rendu obligatoire par presque tous les Etats, s'est partout généralisé et la durée des études a été prolongée. Il fallut s'adapter aux nouvelles conditions historiques. D'autres formes d'enseignement plus conformes aux besoins des divers pays et aux nécessités spirituelles de l'Eglise, ont été entreprises par la Société. Aux Etats-Unis, par exemple, l'extension et la généralisation de l'enseignement du second degré (high schools) et des Universités rendirent indispensable en ces secteurs le concours de la Société, d'autant plus que l'enseignement élémentaire passa aux mains des religieuses. Les événements donnèrent donc raison aux conceptions sages et souples du Fondateur, qui refusa toujours de se lier, dès le départ, à aucune forme définitive d'enseignement. Lui-même, sans doute, s'il vivait encore, suivrait la même politique, uniquement préoccupé de voler sur les lieux où sa présence apostolique serait plus urgente.

2.1.3. Elaboration de la méthode

A quoi la Société de Marie devait-elle, à ses débuts, ce départ en flèche ? Au manque d'écoles à cette époque ? Au dévouement souvent héroïque des religieux ? A leur esprit de foi à toute épreuve? Tous ces facteurs ont dû jouer dans une mesure variable. Mais ce succès s'explique peut-être davantage encore par l'originalité des méthodes employées et par l'intérêt constant apporté par le Fondateur et nos Anciens au perfectionnement de ces méthodes. Bien que nous récoltions aujourd'hui le fruit de leurs tâtonnements, nous apprécions malaisément le mérite et l'originalité de leurs efforts didactiques. Peut-être même serons-nous tentés parfois de sourire devant leur enthousiasme candide en

[1] Lettres, t. V, p. 371.

face de leurs inventions méthodologiques. Sommes-nous si sûrs que nos propres engouements devant les méthodes dites nouvelles trouveront plus d'indulgence auprès de nos successeurs ? Quoi qu'il en soit, le Fondateur et nos Anciens apportèrent à l'élaboration et au perfectionnement de leurs méthodes une obstination et un réalisme qui pourraient nous servir d'exemple. Voilà pourquoi il n'est pas sans intérêt de retracer leurs efforts et de suivre l'évolution de leurs idées pédagogiques.

Le Père Chaminade s'intéressait lui-même à l'élaboration de la Méthode avec une compétence parfois surprenante. Aucun détail ne le prend à court[1]. Il annotait avec sagacité et bon sens les projets qu'on lui soumettait. A propos du système d'émulation, un peu artificiel sans doute, des banques scolaires au capital constitué de « bons points », il s'attarde à décrire avec minutie une organisation compliquée d'actionnaires. Les divers systèmes de lecture, d'écriture ou de dessin n'ont pas de secrets pour lui, et il les juge toujours avec le bon sens d'un praticien. Il ne goûte guère la méthode globale de lecture encore à ses débuts[2]. *Nihil novi sub sole !* Il composa personnellement le quatorzième tableau de la méthode de lecture des religieux d'Alsace[3]. Au cours de ses voyages il s'arrête pour visiter les écoles réputées[4]. Sa bibliothèque contenait tous les livres de pédagogie de l'époque, parfois avec une dédicace de l'auteur, et il ne manquait pas, à l'occasion, d'envoyer des exemplaires aux Chefs. Nul ne s'informe mieux que lui des lois scolaires. Dès que M. Enderlin arrive en Suisse, le père Chaminade lui demande de lui envoyer le recueil des lois scolaires du canton

[1] Lettres, t. III, p. 370.

[2] C'est la méthode de Jacotot, mathématicien fourvoyé dans la pédagogie. -- Le P. Chaminade, en envoyant un exemplaire de la méthode à M. Lalanne, lui écrit : « En voyant la méthode vous perdrez le goût de voir l'Institution elle-même» (t. II, p. 386). Le P. SIMILER, dans le Guide du Maître de l'enseignement primaire, lithographié, p. 36, explique sans restriction cette méthode. Depuis lors, la méthode a été basée sur des principes plus psychologiques, il est vrai.

[3] Lettre de M. Coustou au P. Chaminade, le 15 mars 1838.

[4] Lettres, t. II, p. 388, 396, 422,

de Fribourg[1]. Les conseils qu'il donne sur l'enseignement bilingue en Alsace n'ont pas perdu leur actualité.[2] Il avait une telle confiance dans la valeur d'une bonne méthode, qu'il était convaincu qu'elle peut « amener comme nécessairement » les jeunes gens à la vertu[3]. Aussi stimulait-il ses meilleurs maîtres à mettre au point la méthode marianiste pour les écoles primaires. Il ne reculait pour cela devant aucune dépense et réunissait pour cela les chefs pendant les vacances.

Cette fameuse Méthode dont nos Anciens ne prononçaient le nom qu'avec respect, subit quatre rédactions principales[4]. La première qu'on désignait communément sous le nom d'*Ancienne Méthode* doit son inspiration première à M. David Monier[5]. Sur la demande du Père Chaminade, M. Laugeay, l'éminent fondateur d'Agen, alors directeur à Villeneuve, s'appuyant sur cette première esquisse de M. David et surtout sur son expérience, rédigea en 1824, un texte complet qui fut discuté à Bordeaux, où se réunirent les meilleurs maîtres du Midi. Lui-même avait apporté les résultats des discussions des maîtres réunis à Villeneuve. Le Père Caillet, arrivé de Saint-Remy pour prendre part aux délibérations, avait apporté de son côté les notes et les suggestions de MM. Clouzet et Gaussens[6]. Cette première méthode est d'emblée un triomphe du bon sens et de l'équilibre. On avait à choisir entre deux méthodes alors principalement en usage, la méthode simultanée et la méthode mutuelle. A laquelle des deux la Société allait-elle donner ses préférences ? La première était généralement en usage chez les

---

[1] Lettres, t. V., p. 206

[2] Lettres, t. II, p. 328.

[3] 4 Lettres, t. III, p. 39

[4] Les voici : en 1824, la Méthode d'enseignement à l'usage des écoles primaire de la Société die Marie (manuscrite); en 1881, Règlement général des écoles de la société de Marie (manuscrite); en 1841, Méthode d'enseignement mixte à l'usage des écoles primaires de la Société de Marie (manuscrit) ; en 1851, Méthode d'enseignement pour les écoles primaires de la Société de Marie (imprimé à Bordeaux chez Gounouilhou). Le Manuel... paru en 1956. Inutile de mentionner celle de Monsieur Mémain (1827), ni même celle de l'abbé Lalanne, à l'usage des candidats d'école normale qui devront enseigner seuls dans leur commune; elle est forcément surtout mutuelle.

[5] Lettre de M. David à M. Chaminade, 28 juin 1828.

[6] Lettres CHAMINADE, t. I, P. 620.

Frères des Ecoles chrétiennes. L'élève toujours en contact avec le maître qui parlait à tous à la fois, était sans cesse tenu en haleine et apprenait constamment des éléments nouveaux; par suite l'instruction pouvait être poussée plus loin[1]. Si dans une école les élèves sont très nombreux, pareille méthode exige plusieurs classes et par conséquent plusieurs maîtres, entraînant une dépense considérable pour les communes. Pour remédier à cet inconvénient d'ordre financier, peut-être aussi en réaction contre les Frères des écoles chrétiennes qui résolvaient aisément la difficulté en envoyant toujours au moins trois Frères dans une école, l'enseignement officiel, les libéraux surtout, prônaient l'enseignement mutuel, méthode hindoue, perfectionnée par Bell et Lancaster. Elle consiste à faire instruire les élèves les plus faibles par les plus forts, ce qui permettait à un seul maître d'instruire (?) plusieurs centaines d'élèves. De huit à dix heures du matin, le maître expliquait à ces moniteurs improvisés ce qu'ils devaient à leur tour enseigner à leurs condisciples pendant le reste de la journée. Assis sur un « trône » élevé, le maître dirigeait silencieusement toute la manœuvre, sans rien enseigner lui-même. Les inconvénients de cette méthode sautent aux yeux : le maître : n'avait aucun contact avec les élèves pour les éduquer, et les moniteurs enseignaient souvent sans avoir bien compris eux-mêmes et sans que leur enseignement fût contrôlé. Les inconvénients moraux étaient encore plus graves.

Nos Vétérans, au lieu de choisir exclusivement l'une ou l'autre méthode, « évitèrent comme par instinct » les défauts es deux, en s'assurant les avantages de chacune d'elles. Du reste le Père Chaminade n'envoyait jamais moins de rois maîtres dans une école; et comme il n'acceptait guère d'écoles en dehors des centres importants, chaque maître eût toujours un minimum de cent élèves. Tout en se faisant aider par leurs meilleurs élèves, nos religieux enseignaient directement, gardant ainsi un contact étroit et

[1] HUMBERTCLAUDE, op, cit., p, 75.

permanent avec tous. C'est une *méthode mixte*, dans laquelle la méthode simultanée gardait cependant la prépondérance[1]. Signalons au passage une nouveauté que les Modernes se vantent d'avoir découverte; c'est la classe spéciale destinée à un nombre limité d'élèves peu doués ou retardés scolaires, appelée classe de dédoublement, « espèce de lazaret, pour employer la définition pittoresque d'une méthode ultérieure, où semblent séquestrés, pour le salut de tous, des malades qu'on ne veut pourtant pas abandonner, au risque de leur donner des soins d'autant plus infructueux que le nombre en est plus considérable. Les meilleurs spécifiques sont administrés aux séquestrés par les plus habiles maîtres[2].»

Nous pourrions encore décrire une distribution des prix, dont le programme ne diffère pas de celles qu'on fait encore aujourd'hui[3]

---

[1] « L'enseignement de la Société de Marie, est, au fond, l'enseignement simultané; mais il pourrait bien être appelé mixte, ainsi que l'a nommé M. Lalanne, car si vous l'observez, il tient quelque chose des trois genres d'enseignement » (CHAMINADE, Lettres, t. II, p. 851; voir aussi t. II, p. 28, 35). Il fait ici allusion à l'enseignement individuel, qui donnait l'instruction à un élève après l'autre. Voici comment la Méthode de 1851 caractérisera les diverses formes d'enseignement : « Le mode individuel, faisant abstraction du nombre pour ne voir que l'individu; le simultané, ne tenant aucun compte de l'individu pour ne considérer que l'ensemble, la totalité; le mutuel excluant toute communication directe du maître avec les élèves; aucun de ces trois modes ne peut, à l'exclusion des deux autres, suffire pour la bonne direction d'une école. C'est pourquoi, recueillant autant que possible les avantages que présente chacun d'eux, et, cherchant à écarter les inconvénients auxquels ils sont sujets, on a formé un quatrième mode appelé mixte. C'est celui que la Société de Marie admet pour ses écoles comme seul suffisant et praticable (p. 29).

[2] Méthode 1831, p. 5 et n° 199-221.

[3] A titre documentaire, nous en transcrivons ici le programme :

« Elle se fait dans la cour des écoles où l'on dispose un petit théâtre en forme de pavillon sous lequel on dresse un trône pour y placer la statue de la sainte Vierge. Les enfants sont placés de chaque côté et le public en face.

« Le supérieur des écoles invite l'ecclésiastique le plus marquant de la ville pour faire la distribution ; il fait la même invitation aux autorités et au clergé.

« On dit seulement aux enfants que leurs parents peuvent venir, s'ils le désirent. Une heure avant la distribution, les portes sont ouvertes au public; deux soldats sont placés à la porte pour faire régner l'ordre et empêcher qu'il ne s'introduise aucune mauvaise personne ni aucun de ces enfants sans asile et sans mœurs qui courent dans les rues.

« Le moment de commencer étant venu, on se met à genoux; le Président de la distribution dit le Veni sancte Spiritus et l'Ave Maria; on s'assied : le supérieur des écoles

Il est vraisemblable que la *Méthode* provoqua des critiques. Toujours est-il qu'avant les vacances de Noël de l'année 1830, le Père Chaminade appela auprès de lui MM. Mémain et Gaussens, et leur demanda de rédiger leurs expériences et leurs réflexions pédagogiques. Celles-ci furent expérimentées dans les communautés du Midi avant d'être imposées à toute la Société. « M. Mémain est parti aujourd'hui pour Agen, écrit le Fondateur le 3 décembre, où il va les mettre en œuvre : je ne les prescrirai qu'après qu'elles auront été mises à exécution en grand, comme il est aisé de le faire à Agen, où il y a plus de quatre cents élèves dans les écoles, sans compter ceux de l'école spéciale. Si les choses vont exactement comme j'ai lieu de le croire, d'Agen M. Mémain ira à Villeneuve, — où il fera la même chose qu'à Agen – puis à Moissac, puis à Lauzerte[1]. » Pour rédiger le résultat de ces expériences, on eut recours à la belle plume de M. Lacoste, ancien conseiller de la Préfecture d'Agen et ami intime de la Société. Pour ce faire, le rédacteur consulta également la méthode que le Père Lalanne venait de composer sur la demande du Père Chaminade, qui n'en fut pas très satisfait[2]. C'est au Fondateur lui-même, toutefois, que la

---

monte seul sur le théâtre et prononce un discours sur les avantages de l'instruction chrétienne, son discours fini, il fait monter celui qui doit faire la distribution et deux autres personnages des plus considérables : un des frères, de dessus le théâtre, appelle successivement les enfants qui doivent avoir les prix dans le même ordre que sur le programme. Le supérieur, au fur et à mesure que les enfants se présentent, passe les livres au Président ou aux Messieurs qui sont à ses côtés, lesquels les remettent aux enfants » (art. 25)

[1] Lettres, t. II, p. 558.

[2] Voici en quels termes, dans une lettre au P. Lalanne lui-même, le P. Chaminade critique le travail de ce dernier. (Pour excuser le P. Lalanne, il ne faut pas oublier qu'en rédigeant sa méthode il avait eu en vue les candidats e l'école normale de Saint-Remy qui devront un jour enseigner seuls dans es écoles de village et donc être initiés surtout à des méthodes mutuelles. Le P. Chaminade ne l'entendait pas ainsi. Il n'estime pas la méthode mutuelle. M. Clouzet, ayant fait écrire dans les statuts de l'école normale qu'on exercera les instituteurs dans la méthode mutuelle, il fit remplacer cet article par un autre qui promettait qu'on les exercera dans toutes les méthodes, tout en ajoutant que la Société de Marie avait une méthode spéciale et propre (Lettres, t. II, p. 472). Il écrit donc au P. Lalanne : « Je me suis occupé aussi et je m'occupe de temps à autre de la méthode d'enseignement primaire. *ouvrage est comme fini. La méthode que vous aviez faite nous a servi beaucoup; mais elle n'atteignait pas le but que nous devions nous proposer. 1°

nouvelle méthode doit son esprit et sa vie, de conception et son esprit l'Ancienne Méthode se bornait à indiquer des procédés pour enseigner la lecture, l'arithmétique, l'orthographie et le catéchisme ou pour obtenir la discipline et l'émulation, la Nouvelle Méthode s'intéresse à la formation même de l'esprit. Des mots elle s'élève aux idées.

> « Les mots Adam, Eve, Caïn, Abel, Noé, etc., fourniront le texte d'une leçon d'histoire. Les mots météore, volcan, éléments, orage, pluie, grêle seront l'occasion d'une leçon de physique. Les mots *ligne*, *points*, *cercle*, *rayon*, *axe*, etc., provoqueront des leçons de géométrie et de dessin linéaire. Les noms des sciences auxquels ces exemples se rapportent, ne seront pas même pas prononcés en classe; et cependant ces leçons dissiperont dans l'esprit des enfants une foule de préjugés ; elles meubleront leurs jeunes têtes d'une multitude d'idées utiles, et les disposeront, sans qu'ils s'en doutent, à des leçons plus élevées » (art. 162-168).

Cet exercice, aujourd'hui connu sous le nom de leçons choses, on l'appelait alors exercice général. Il est la principale originalité de la méthode et on en chercherait en vain l'équivalent dans les méthodes connues à cette époque[1]. Apparentes digressions, riches d'éléments culturels, dans lesquelles tout maître trouvera « les

---

L'enseignement n'était proprement pas simultané, même dans la même classe : toutes les forces ne travaillaient pas en même temps ; 2° Elle ne pouvait convenir à des élèves de toutes les classes, et, par conséquent, désespoir d'avoir jamais une école modèle à présenter aux candidats d'école normale. 3° Elle faisait disparaître presque entièrement notre ancienne méthode : un tel changement n'était pas de peu de conséquence. 4°Nos instituteurs sont envoyés vers la génération naissante comme des missionnaires; il faut qu'ils éclairent et développent ces faibles intelligences et forment ces jeunes cœurs à la vertu; la méthode doit y amener comme nécessairement et sans le dire. Je crois que nous y aurons réussi. D'ailleurs tout va avec autant et plus de rapidité que dans l'enseignement mutuel. Je vais la faire apprendre d'abord aux instituteurs qui sont auprès de moi, puis la mettre peu à peu en exercice, et enfin nous l'arrêterons (Lettres, 5 juillet 1831, t. III, p. 88).

[1] Reconnaissons toutefois que Pestalozzi en parlait déjà en 1803. Remarquons aussi qu'aujourd'hui les leçons de choses partent, non des mots pour s'élever aux idées, mais des choses pour arriver à l'idée et aux mots.

moyens de capter au suprême degré l'attention de ses élèves, par la grande variété des instructions qu'il peut en faire ressortir, sans jamais dépasser la portée de l'intelligence des enfants » (art. 89).

Ce qui plaisait au Père Chaminade dans cette méthode, « c'est le moyen qu'ont les instituteurs de former l'esprit e le cœur des élèves en même temps qu'ils leur apprennent à lire et à écrire[1]. » De fait, les textes utilisés pour les exercices de lecture et d'écriture étaient uniquement puisés dans l'Ecriture Sainte, les psaumes surtout. M. Lacoste avait joint à son texte une note assez exigeante : « La méthode selon toutes les probabilités, disait-il, se montrera défectueuse dans la pratique en plus d'un point... Néanmoins, il faut l'exécuter telle qu'elle est et aucun changement n'y doit être apporté avant la décision du Supérieur général… Il faut que (les maîtres) s'assujettissent loyalement à mettre en pratique tout ce que prescrit la méthode sans rien y ajouter et sans rien en retrancher. Une simple cheville ôtée peut démantibuler la charpente la mieux construite[2]. » Avant d'obliger toutes les écoles à s'en servir, le Père Chaminade « la fit éprouver dans une classe d'initiaires composée de 150 enfants de neuf à dix forces différentes[3] ».

« Cette méthode fera la fortune de nos écoles lorsqu'elle sera bien appliquée », écrivait le Père Chaminade[4]. Avant d'envoyer M. Enderlin en Suisse, il le fit passer pendant quelques semaines à l'école de Salins où elle était pratiquée avec le plus de perfection[5]. Cependant comme rien n'est jamais définitif, il ne faut pas s'étonner que la Méthode ait été, une fois de plus, remise sur le chantier. Le

[1] Lettres, t. II, p. 58.

[2] Archives, S. M.

[3] Lettres, t. III, p. 100.

[4] Lettres, t. V, p. 146.

[5] Lettres, t. V, p. 56.M. Enderlin l'apprécie du reste; mais quand il arriva en Suisse, il eut beaucoup de peine à la faire admettre. Le Fondateur lui conseille de s'en rapprocher le plus possible, Lettres, t. V, p. 181. Les difficultés rencontrées par M. Enderlin s'expliquent par l'opposition, dont le souvenir était encore vivant, qu'eut à souffrir le P. Girard pour introduire le mode mutuel.

Fondateur lui-même la remaniait déjà en 1833[1]. Après une série de réunions de maîtres[2], M. Gaussens rédigea un nouveau texte ordinairement désigné sous le nom de Méthode mixte (1841). Elle ne diffère pas substantiellement de la Nouvelle Méthode, sinon par sa tendance à éliminer les méthodes mutuelles et par l'adjonction d'une méthode spéciale pour l'enseignement primaire supérieur et la formation des moniteurs. On y sent une plus grande expérience de l'enseignement, et dans son introduction, l'auteur, non sans fierté, met en relief cette supériorité :

> « La méthode que nous présentons n'est pas, comme il n'arrive que trop souvent dans ce genre de travail, l'œuvre de l'arbitraire, de l'hypothèse et de l'irréflexion ; elle n'est pas le résultat pratique d'une théorie à perte de vue sur la nature humaine, sur sa prétendue perfectibilité indéfinie et sur les moyens de la développer par l'enseignement. C'est le travail consciencieux d'hommes simples et modestes, qui, forts de leur expérience personnelle et de celle de leurs confrères, disent pratiquement ce qu'ils font pour obtenir les résultats dont leurs amis et leurs ennemis se plaisent de concert à les féliciter. »

Pour introduire une note pittoresque dans cette nomenclature de méthodes, signalons en passant trois procédés d'émulation ou de sanctions pour le moins singuliers, qui n'ont pu germer que dans la cervelle de l'ancien militaire que fut M. Gaussens. Il s'agit du tableau de confusion, de la dégradation et de l'inscription au Journal[3]. Sur le tableau de confusion, exposé au parloir, on inscrivait chaque semaine les noms des paresseux invétérés et des élèves qui avaient commis quelque faute morale grave. La dégradation consistait à retirer, devant tous les élèves réunis, la croix d'honneur à l'élève délinquant, à le rayer du tableau d'honneur et à notifier aux parents la peine encourue. Enfin,

[1] Lettre du 23 janvier 1883 (à la communauté de Courtefontaine).

[2] Lettre du 15 avril 1838 (à M. Laugeay).

[3] No 27.

l'inscription au Journal de l'Ecole, ce « monument éternel de l'inconduite et des défauts essentiels de ceux qui ont encouru le malheur d'y être consignés, qui atteste à tout jamais que le coupable obstiné a levé l'étendard de l'insubordination et du vice. Lors des examens et des visites des autorités, le livre est exposé à tous les yeux. Chacun peut y lire, s'il lui plaît, les titres au mépris qu'il consacre dans ses pages sur les sujets incorrigibles. »

Un psychologue contemporain flairerait sans doute quelque sadisme inconscient derrière cette torture. Il se tromperait sans doute, car le bon cœur du pédagogue et du religieux reprend vite le dessus : « La sollicitude des maîtres, ajoute-t-il aussitôt, doit être grande à l'égard des pauvres enfants contre lesquels il a fallu sévir d'une manière aussi grave. C'est alors qu'avec prudence et discrétion ils mettent tout en œuvre pour les ramener à des sentiments meilleurs, et ils sont loin de se montrer inaccessibles à la clémence lorsqu'ils les voient sur le chemin du repentir. Un amendement non équivoque et une conversion suffisamment éprouvée, méritent la destruction de la peine. »

Etait-on enfin parvenu à la méthode parfaite ? Le penser, serait se mettre en contradiction avec les principes posés par les Constitutions[1]. Presque chaque année, on réunissait les directeurs en conférences pédagogiques. Nos archives conservent une série de comptes-rendus de plusieurs de ces réunions annuelles, qui duraient parfois plusieurs semaines. C'est ainsi que du 13 septembre au 1er octobre 1842, les directeurs s'étaient réunis à Bordeaux, sous présidence de l'Abbé Roussel. On y demanda notamment l'introduction d'un cours d'histoire et on y rejeta catégoriquement le système des banques scolaires, les tableaux de confusion et la dégradation. En 1847, a lieu à Ebersmunster une réunion des Frères d'Alsace. Entre autres sujets, on y discute de la suppression de tout mouvement pendant la classe, et on considère l'immobilité

[1] Art. 266-268.

prolongée comme nuisible à la santé physique et morale des enfants. On fait remarquer également – et pareille remarque dénote un sens pédagogique averti — que les modèles d'écriture tout préparés sont néfastes, parce qu'ils dispensent les maîtres de s'appliquer eux-mêmes à l'écriture, n'ayant plus à préparer de modèles. On trouva aussi « qu'il serait peut-être bien de ne pas conduire les enfants à la messe tous les jours... pour ne pas les habituer à la routine ». Enfin, « à l'unanimité, on convint que les classiques devraient être confectionnés par les maîtres (marianistes) les plus habiles. Par conséquent, on chargerait un maître pour chaque classique et une commission pour vérifier ce classique, qui ne serait soumis à l'impression qu'après correction ». Enfin, pendant les vacances de 1851, l'Abbé Fontaine, alors chef d'Instruction, réunit à Bordeaux les principaux directeurs des provinces d'Alsace, de Franche-Comté et du Midi. Les réunions pédagogiques durèrent plus de six semaines. « Le résultat, écrit le Père Chevaux, en a été l'impression d'une méthode d'enseignement pour la Société de Marie, d'une petite grammaire pour les initiaires, d'une plus grande pour les intermédiaires et d'une complète pour les écoles spéciales. On y a aussi traité des autres branches d'enseignement : mais les ouvrages ne paraîtront que l'année prochaine, si le Bon Dieu le permet[1]. »

---

[1] Lettre du P. Chevaux à l'abbé Meyer, le 6 novembre 1851. Dès l'époque du Fondateur, la Société se préoccupa de la composition d'ouvrages classiques à l'usage de ses élèves; nous pouvons signaler, entre autres, les Tableaux de lecture pour les initiaires, composés dès les origines, la Méthode de Lecture de Colmar (vers 1888), le Cours de calligraphie de M. COUSTOU (1840), e Manuel d'arithmétique de M. BOBY (1841), les Premières lectures de M. GAUSENS (vers 1840), les Exercices d'arithmétique de M. ENDERLIN (1843).

« Nous profitons avec plaisir de l'occasion qui nous est offerte, déclare la Circulaire du 20 août 1842, pour témoigner aux auteurs des classiques déjà Publiés toute notre satisfaction; nous prions tous nos Frères de marcher sur leurs traces. Il serait bon que tous ceux que le zèle et le courage animent, 'essayassent chacun sur la matière qui conviendrait davantage à sa spécialité: nous choisirions, pour chaque matière, le classique le mieux entendu, et nous y introduirions tous les perfectionnements des collaborateurs. Ainsi nous aurions l'avantage d'avoir en propre nos livres. » . À partir de 1850, les classiques se multiplièrent rapidement dans toutes les branches d'enseignement, et leurs éditions, sans cesse revues, se succédèrent rapidement. La collection de ces humbles et utiles ouvrages, – qui atteint, quoique incomplète, plusieurs centaines de numéros, – est conservée aux Archives de la Société.

Le Bon Dieu permit que la Méthode fût imprimée avant la fin de l'année. Par sa circulaire du 20 janvier 1852, le Père Caillet, qui avait lui-même activé son achèvement, la présenta aux religieux « comme la règle à suivre désormais dans la direction des classes[1].» Cette première Méthode marianiste imprimée est donc le résultat de plus de trente années d'efforts concertés. Nos Anciens pouvaient en être fiers, car pour l'époque elle est un petit chef-d'œuvre dont bien des pages feraient encore honneur à un livre de pédagogie contemporaine. L'esprit surnaturel qui l'anime entoure d'une auréole la valeur et la précision des méthodes. Quand on la compare aux éditions précédentes, on a l'impression que le ton s'élève; l'emploi des mots techniques indique visiblement que l'expérience pédagogique tend à s'organiser scientifiquement. On explique brièvement l'emploi simultané des quatre grands procédés d'enseignement : « Le procédé d'intuition, qui consiste à rendre comme matériellement sensibles les idées dont on veut donner l'intelligence aux enfants... Le procédé d'exposition ou d'intuition spirituelle, (dans lequel) on présente l'objet aux yeux de l'esprit en se servant de mots qui rappellent l'idée... Le procédé d'interrogation (qui) conduit insensiblement les élèves du connu à l'inconnu par des questions bien choisies et à leur portée... Enfin le procédé d'invention (qui) consiste à donner aux enfants une idée générale à

« Comme Chef d'instruction, note M. Roquefort dans ses Souvenirs, le P. Fontaine présidait les réunions des religieux appelés de chaque province pour la revue des livres classiques. Les séances avaient lieu à Sainte-Anne; c'est ainsi que nous pûmes connaître les principaux religieux laïques de chaque province : MM. Girardet, Hoffman et Heinrich représentaient l'Alsace; MM. Boby, Hausséguy et Serment la Franche-Comté; MM. Morel, Gaussens et Fabre le Midi. Il y avait aussi MM. Meyer Benoît, Directeur de la rue de Berry, et Chopart, Directeur de la rue Bonaparte. »

Le 20 janvier 1852, le B. P. Caillet presse les religieux de composer le plus dicclassicules possibles (Circ., p. 200).

Dans sa circulaire du 30 novembre 1869, le P. Chevaux sollicite les suggestions des religieux pour un remaniement éventuel de tous nos classiques, dont la liste est déjà assez copieuse (p. J1-17). Et il fait aux directeurs un devoir de n'employer que ces classiques marianistes.

[1] P. 198.

développer, ce qui ne peut se faire que dans la grande classe et dans celle des intermédiaires[1]. »

L'exercice général qui fut une des nouveautés de la Méthode de 1881, a évolué; il a été promu à la dignité d'un entretien, présenté comme « la voie la plus naturelle, la plus simple et la plus sûre pour réveiller et soutenir l'attention des enfants pour les rendre observateurs et réfléchis... Ils sont aussi le moyen unique et nécessaire pour leur donner la connaissance d'une foule de choses qu'il est honteux et parfois même préjudiciable d'ignorer[2]. » Ces entretiens avec les élèves roulent Sur les objets qu'ils ont sous les yeux ou dont ils ont l'idée », « sur les perfections de Dieu » dans la Création « sur les devoirs de l'homme », « sur les causes, les effets les fins, les moyens ». On « attire aussi l'attention des enfants sur ce qui les rend contents ou tristes, sur les motifs qu'ils ont d'agir de telle ou telle manière. »

Une autre nouveauté de cette Méthode, ce sont les leçons systématiques d'histoire et de géographie, qui jusqu'ici n'avaient été qu'occasionnelles, bien que la Méthode de 1841 ait déjà ébauché des cours de géographie. Dans l'enseignement primaire ces cours étaient une innovation; dans l'enseignement secondaire officiel ils n'existaient que depuis 1833, bien que l'Abbé Lalanne les eût introduits dès 1819.

> « L'histoire, y lit-on, est le souvenir du passé, la leçon de l'avenir, la lumière des temps, la dépositaire des événements, le témoin fidèle de la vérité, la source des bons conseils et de la prudence. Mais pour que cette étude devienne vraiment profitable, il ne suffit pas d'appliquer (les enfants) à la connaissance des dates, des noms propres hommes et de royaumes, des batailles, etc. Tous ces détails appartiennent, il est vrai, à l'histoire ; mais quel enseignement moral en ressort-il, si l'on ne montre la Providence régissant les peuples de la terre aussi bien que les astres du ciel; si l'on ne fait connaître le génie, les vices, les vertus, le caractère des hommes dont

[1] P. 82-84.

[2] P. 10.

> Dieu s'est servi comme d'instruments pour accomplir ses desseins sur les nations; si l'on ne fait voir la main de Dieu dirigeant tous ses événements vers un même but, l'établissement et le triomphe de son règne; si l'on ne s'en sert pour éclairer sur l'instabilité des choses humaines, sur les maux qu'amène l'oubli des devoirs et le déchaînement des passions, sur la beauté de la vertu et la vraie gloire qui l'accompagne toujours[1] »

D'emblée on avait abordé la philosophie de l'histoire, en la regardant essentiellement comme un instrument de culture. Que n'a-t-on toujours suivi cette voie de sagesse ! Le souci de la culture prime celui de la connaissance, même dans l'enseignement primaire de nos premiers religieux. Une préoccupation identique préside à l'enseignement de la géographie.

> « La leçon de géographie ne consiste pas dans une simple récitation de noms propres d'hommes ou de pays. On rattache aux lieux le souvenir des faits historiques, au moins les plus frappants; on fait connaître aux enfants l'aspect et les productions des pays qu'ils parcourent ; on les habitue, par l'exercice, à trouver promptement la position absolue des lieux sur le globe, et leur position relativement les uns aux autres; on les fait voyager de mémoire d'une contrée dans une autre, et ils doivent indiquer les principales villes, rivières, montagnes qu'ils rencontrent sur leur route. Ces voyages géographiques peuvent, de temps en temps, devenir matière d'un devoir écrit. Quelquefois aussi on fait composer des cartes aux élèves, mais de mémoire et sans modèle sous les yeux ; autrement ce ne serait qu'une copie[2]... »

> « De plus, la géographie fournit des considérations bien propres à élever l'âme vers Dieu. Elle fait connaître les

[1] P. 19-20.
[2] P. 74-75.

productions des différentes contrées du globe, les nations qui l'habitent, leurs gouvernements, leur religion, leurs mœurs, leur civilisation[1]. »

La Méthode de 1851 n'est qu'une méthodologie et s'occupe seulement de la didactique. Il manquait donc encore à la Société un manuel de pédagogie générale. Celui-ci parut en 1856 ; il fut l'œuvre de l'Abbé Fontaine, alors chef d'Instruction et porte le titre suivant : *Manuel de pédagogie chrétienne à l'usage des Frères instituteurs de la Société de Marie*[2]. Le premier volume, riche de pensée et d'expérience, est un véritable traité de pédagogie générale, auquel nous aurons souvent recours dans la suite. Le second volume reproduit, avec quelques enrichissements, la Méthode de 1851[3]. Ce sont les derniers livres officiels de la Société sur la pédagogie, ce qui ne signifie nullement que nos religieux ont cessé de s'occuper de la question, car dans sa circulaire du 30 novembre 1869, le Bon Père Chevaux annonce aux directeurs que l'Administration générale « travaille activement au développement et à l'amélioration » des méthodes et sollicite leurs suggestions en vue d'une « édition plus complète du *Manuel*[4] ». Mais ce projet ne fut jamais exécuté. En 1875, cependant, le Père Simler, alors second assistant, composa encore un Guide du Maître dans l'enseignement primaire. Il en envoya des exemplaires lithographiés aux diverses communautés afin d'en recevoir des suggestions, comptant retoucher son travail pour l'impression dès son retour d'Amérique où il venait de partir pour faire la visite canonique. A son retour, il

---

[1] P. 21.

[2] Deux volumes in-16 de 174 et 126 pages, Bordeaux, chez Gounouilho. Le premier volume contient de longues citations des circulaires du P. Caillet, ce qui n'a rien d'étonnant, quand on sait quel abbé Fontaine les composait. Une édition libre du 1er volume de ce Manuel fut publiée par nos Frères d'Amérique en 1899, puis rééditée en 1910 sous ce titre : Manual of christian pedagogy.

[3] Ces enrichissements s'expliquent par l'intention d'étendre la méthodologie à l'enseignement secondaire et aux pensionnats. Il y a donc des chapitres sur les cours de littérature, de sciences, de géométrie, d'algèbre t d'agriculture, et surtout un long chapitre sur « la tenue des pensionnaires primaires ».

[4] P. 10. Il renouvelle la même invitation aux Inspecteurs le 1er janvier 1874

fut élu Supérieur général et son Guide ne fut ni retouché ni imprimé. Malgré une allure plus moderne, ses mérites et les emprunts faits à plusieurs pédagogues contemporains, ce Guide du Maître a laissé peu de traces dans l'histoire de la Société. L'enthousiasme et la fidélité de nos religieux pour suivre une pédagogie strictement marianiste étaient-ils réellement en baisse ? La cause de ce changement d'attitude gît ailleurs, sans doute : en devenant internationale, la Société pouvait difficilement recommander des procédés universellement valables. Il est donc compréhensible que ses chefs aient cessé, pour cette raison, d'exiger l'application d'une méthode uniforme.

Quoi qu'il en soit de cette évolution, il faut reconnaître que le succès de la Méthode doit être attribué à l'intransigeance du Fondateur et des chefs pour en rendre obligatoire l'application. « Les membres de la Société, écrit le Fondateur dans ses notes sur les Constitutions, auront une méthode d'enseignement et de tenue des élèves, soit pour les simples écoles primaires, soit pour les écoles normales, dont ils ne pourront s'écarter sous quelque prétexte que ce soit[1]. Il réaffirme la même volonté dans sa circulaire du 20 août 1842 : « Une Société enseignante, dit-il, n'obtiendra que des demi-succès, tant que l'enseignement ne sera pas donné dans ses écoles d'après une méthode pratiquée par tous les maîtres : l'unité de méthode est une condition absolue d'avenir pour nos établissements. »

Dans la circulaire où le Père Caillet présente aux religieux la Méthode de 1851, il leur fait l'obligation stricte de la suivre :

> « Vous réglerez fidèlement d'après la Méthode, l'exercice de vos fonctions d'instituteurs. Les Provinciaux sont spécialement chargés de la faire mettre en pratique dans les établissements de leurs provinces, et den surveiller l'exacte observance. Il semblerait, au premier abord, qu'il est certaines écoles dans lesquelles on ne peut l'appliquer littéralement dans tous les points, parce qu'à raison du nombre considérable d'élèves, on est forcé d'admettre une autre division que celle qu'elle

[1] E. F., t. III, p. 333.

indique. Mais il est facile de voir que, quelque multipliées que soient les classes, les élèves qui les composent n'en appartiennent pas moins à l'une des trois forces qui ont servi de base à la classification adoptée par la Méthode[1]. »

Le 1er janvier 1874 le Père Chevaux écrit aux Inspecteurs « L'inspecteur est instamment prié de veiller à ce que le Manuel de pédagogie édité par la Société soit étudié et pratiqué. S'il s'agit de dispenses ou d'exceptions à la Méthode, il s'entendra sur ce point avec l'Administration générale).

A partir de ce moment, on n'entend plus guère parler de notre Méthode et personne n'en urge plus application. Cela est regrettable, car on peut affirmer que la réputation de nos écoles durant les deux premières générations est principalement due à la convergence de tous les efforts, soit pour l'élaboration, soit pour l'application de la Méthode marianiste. Pourtant, il y avait alors bien peu d'hommes de haute culture parmi les religieux; souvent même, comme ailleurs, l'obédience improvisait des maîtres avec des jeunes gens qui venaient à peine de terminer un noviciat hâtif. Mais leur dévouement et leur abnégation, joints à leur docilité religieuse à suivre des méthodes éprouvées par une expérience commune, leur permirent de rendre le maximum, alors qu'isolés, livrés à eux-mêmes et abandonnés à leur propre choix, ils eussent oscillé sans

[1] p. 4-5. Dans sa Circulaire du 23 novembre 1861 (p. 408), il se plaint de la mauvaise tenue de quelques écoles et ajoute : « La cause du mal est Surtout dans la négligence et l'abandon des règles et de la Méthode, plus encore que dans le défaut de savoir. Sans doute nos méthodes, nos livres, nos procédés, sont susceptibles d'amélioration ; quelle est la chose humaine qui ne puisse être perfectionnée, et qui n'en ait besoin ? Mais est-ce bien à chacun qu'il appartient de modifier, d'ajouter, de retrancher, de changer selon son idée et son caprice ? Qui peu avoir la confiance de faire mieux ? Et quand on trouverait mieux sur certains points, que deviendrait ure société enseignante qui n'aurait rien de fixe, rien d'uniforme, rien d'obligatoire dans son plan et dans ses procédés d'enseignement ? Nous aviserons plus tôt possible aux moyens de rétablir et de maintenir le règlement et l'uniformité, et plus on s'en sera écarté, plus on aura été négligent, plus sera sévère le blâme dont on sera frappé. »

discernement entre les systèmes pédagogiques les plus divers qui faisaient déjà une réclame tapageuse[1] et eussent lamentablement végété et même échoué. Une méthode à laquelle tous plient leur caprice individuel, fût-elle imparfaite, conduit plus sûrement au succès que les initiatives les plus généreuses mais désordonnées.

2.1.4. Appendice — Une journée de classe vers 1830

Avant de quitter l'enseignement primaire, il n'est pas sans intérêt d'esquisser, à titre documentaire, l'allure d'une classe primaire marianiste aux environs de 1830[2]. On se rappelle que dans les grands centres un seul maître avait la charge de cent à cent cinquante élèves. Les bancs étaient ordinairement disposés en hémicycle[3], au centre duquel s'élevait, tel un trône, l'estrade du maître. Les élèves étaient classés par groupes de *forces* homogènes, les plus faibles au centre, proches de l'estrade. Sur les murs, outre le crucifix et une image de la Vierge, étaient accrochés des tableaux d'écriture et de conjugaisons ainsi que de vastes pancartes portant en gros caractères des maximes pieuses : *Deus meus et omnia, Monstra te esse Matrem* et autres semblables, selon le goût du professeur. Le tableau noir était généralement minuscule. La classe du matin était toujours précédée de la messe à l'église où tous les élèves, après s'être réunis dans la cour de l'école, se rendaient en rangs par deux et en silence. A peine installés en classe, on leur faisait réciter la prière du matin. Le soir avant le départ, on récitait la prière du soir.

---

[1] L'abbé Gauthier (1746-1818} avait vulgarisé une méthode dite récréative, et qui reposait sur le principe exprimé par cette devise : Instruire en jouant. Nihil novisub sole!

[2] On lira aussi les articles du Journal de Lot-et-Garonne, reproduits par 'E.F., t. III, p. 466, dans lesquels un visiteur étranger donne ses impressions émerveillées sur la manière des Frères de faire classe (Cf. ce que le P. Chaminade dit de ces articles, Lettres, t. II, p. 36).

[3] Chaque fois que la salle était carrée; quand elle était rectangulaire, les bancs étaient alignés parallèlement à la longueur et le bureau orienté dans le sens de la largeur (donc contrairement à ce que l'on ferait maintenant dans nos classes simultanées).

Comment un seul maître pouvait-il maîtriser jusqu'à cent cinquante élèves ? Comment sa voix pouvait-elle résister toute une journée dans des salles aussi vastes ? – Il se faisait aider par un certain nombre d'élèves appelés *chefs de forces*, choisis parmi les meilleurs et auxquels il donnait une formation spéciale après la classe du soir. Chacun était chargé d'une section ou force et siégeait au bout du banc. Cependant, c'est bien le maître qui enseignait tout dans notre méthode mixte, alors que dans la méthode mutuelle ce sont les moniteurs qui enseignaient leurs camarades. Dans le système marianiste, les chefs de forces étaient seulement là pour faire réciter les leçons, calculer au tableau noir, montrer les lieux sur les cartes de géographie, contrôler les calculs, épeler les dictées et marquer les fautes d'orthographe d'après leur propre cahier déjà corrigé par le maître. Mais celui-ci surveillait et contrôlait tout. Quelle foire ! se dira sans doute quelque lecteur. Il se tromperait. Un silence presque religieux régnait dans les classes. « Le maître parle fort peu : en général les moyens disciplinaires l'en dispensent avantageusement. S'il veut donner un avertissement, c'est par des signes convenus ; s'il veut reprendre une faute, c'est encore par des signes ; enfin s'il veut faire recommencer une évolution ou un mouvement, c'est toujours par des signes[1]. » Supposons que le maître veuille appeler un élève, le huitième du sixième rang ou force, par exemple. Pour cela « il met le bout de la baguette sur le n° 6 de la bande de papier placée en dedans de son bureau correspondant au n° 6 de la bande de papier placée en dehors : ce premier mouvement de baguette indique la force. Le maître met ensuite le bout de sa baguette sur le n° 1 : ce second mouvement indique le banc. Le maître met le bout de sa baguette sur le n° 8 : ce troisième mouvement indique l'élève[2]. » Il y a un système compliqué de coups de baguette dont les élèves connaissent la signification. Y a-t-il une leçon d'écriture,

> « les élèves, à un signal donné, saisissent tous de la main droite et de la manière qui leur a été enseignée, leurs divers

[1] Méthode de 1841.

[2] Méthode de 1831, n° 255.

instruments, à savoir, ceux des bancs à sable un stylet de bois façonné de manière à indiquer la position des doigts, ceux des bancs à ardoise un crayon où la position des doigts est également indiquée mais d'une manière moins saillante; aux derniers bancs des plumes taillées.

Au second signal tous les enfants lèvent la main et la tiennent à la hauteur de leurs yeux jusqu'à ce que le maître, s'étant bien assuré qu'ils tiennent bien leurs stylets, crayons ou plumes, ainsi que leur corps, donne un autre signal et ils se mettent à écrire, etc.[1] . Au bout de quelques minutes, le maître parcourt tous les pupitres une plume à la main. Il indique à chacun les fautes qu'il commises, et, joignant le modèle au précepte, il trace lui-même les lettres qui ont été mal faites, ou les mots qui ont été mal écrits ».

Même silence du maître pour la leçon de lecture. Il fait un signe; chaque écolier prend son livre. A un second signe l'enfant n° 1 du premier banc commence à lire; les autres suivent dans leur livre, car ils risquent à chaque instant d'être surpris et obligés de continuer. «Dans chaque banc l'élève le plus fort reprend celui de son banc lorsqu'il se trompe ; le maître avertit le repreneur par petits coups de règle s'il laisse passer une faute[2]. » On allait à une telle allure qu'en quelques minutes, chacun avait lu successivement une ou plusieurs phrases. Si d'aventure quelque élève est tenté de bavarder, bien mal lui en prend : il se heurte à un système fort ingénieux, que d'ailleurs une psychologie plus scientifique ne nous permet plus d'employer : Un enfant qui a bavardé doit prendre la carte de silence, puis « il va se mettre debout sur un tabouret de manière à surveiller la moitié de la classe; s'il voit parler quelqu'un ou sortir de sa place sans permission, il lui porte la carte et va s'asseoir sans rien dire. Celui à qui l'on vient de porter la carte, doit la prendre aussitôt sans rien dire et, se tenir debout, le bras levé, montrant la carte au maître : il attend dans cette posture que le maître le

[1] Méthode Lalanne (1829), p. 6, et E. F., t. III, p. 47.

[2] Méthode de 1821, art. 12.

regarde et lui fasse signe de monter sur le tabouret ou de venir chercher une position[1]. » Et ainsi de suite. Mais malheur à celui qui détient la carte à la fin de la classe !

Aucun détail n'est oublié dans les premières méthodes : l'enfant ne pouvait faire un mouvement qui ne fût prévu, esquisser un geste qui ne fût contrôlé. Ces méthodes nous font sourire aujourd'hui et songer à une discipline de marionnettes. Cependant elles étaient alors considérées comme les meilleures, non seulement en France, mais encore ailleurs, et, n'en déplaise aux modernes, les enfants étaient heureux et attachés à leurs maîtres, dont l'amour désintéressé sut d'ailleurs atténuer les étroitesses et les minuties de cette discipline de masse. Ayons pour eux, nous suggère le Père Hiss, des sentiments d'admiration et de reconnaissance !

> « Par la grâce de notre vocation, nous sommes les héritiers de ces morts que nous vénérons, dont nous admirons les labeurs, par qui nous nous sentons protégés, aimés ! A l'heure qu'il est, nous recueillons le bénéfice du travail immense qu'ont fourni et accumulé les religieux de ces trois ou quatre générations; à la sueur de leur front ils ont défriché le sol que nous cultivons aujourd'hui, ils ont ouvert les voies où nous marchons. Leur nombre trop restreint a décuplé pour eux la tâche à laquelle, du reste, il leur a fallu se dépenser et suffire sans avoir l'avantage de la formation professionnelle que nous recevons présentement. Quel héroïsme de leur part ![2]»

2.2. L'enseignement secondaire

Alors que le Fondateur ne cachait pas son enthousiasme pour les écoles primaires, professionnelles et morales, il se montrait

[1] Méthode de 1824, art. 43.

[2] Circulaire du 8 avril 1917, p. 18.

plutôt réservé en ce qui concerne l'enseignement secondaire. De son temps, celui-ci était un luxe inabordable aux gens peu fortunés. Or il se croyait appelé à « réformer la classe nombreuse du peuple»[1], qui, sans le dévouement des religieux, ne pouvait accéder à une instruction digne de l'homme. En 1831, il faisait même cet aveu : «L'enseignement primaire est la fin de la Société; l'enseignement secondaire ne lui est qu'accidentel[2]. » Pour comprendre le véritable sens de cette affirmation, il ne faut pas oublier que dans la pensée du Fondateur et de ses premiers disciples, l'enseignement primaire était synonyme d'enseignement populaire. Le Père Chaminade prévoyait-il le rôle que le peuple était appelé à jouer bientôt ou n'est-il si réservé que pour prévenir les susceptibilités gouvernementales ? L'Université, en effet, était fort jalouse de son monopole et n'avait pas autorisé la Société de Marie à s'occuper d'enseignement secondaire. Et l'on sait que depuis ses difficultés avec le Gouvernement de l'Empire, le Fondateur était plutôt timide en face des règlements officiels[3]. En outre, les catholiques aisés envoyaient leurs fils aux petits séminaires – ouverts même à ceux qui ne se destinaient pas au sacerdoce – et exigeaient que les professeurs de leurs fils fussent prêtres. Or le Père Chaminade n'avait jamais eu beaucoup de prêtres et il préférait employer les rares qu'il avait au ministère, surtout auprès des Frères, plutôt que de les occuper à l'enseignement[4]. Ses idées en ce qui concerne l'enseignement secondaire persistèrent longtemps dans la Société. Au conseil du 1er février 1855, au cours duquel l'Administration générale discutait l'opportunité d'accepter le collège Stanislas, on mentionna parmi les nombreuses raisons contraires son

[1] Lettres, t. II, p. 82.

[2] Ibid., t. III, p. 100. Notons d'ailleurs que l'expression est peut-être imputable à M. David Monier qui rédigeait généralement les lettres du P. Chaminade.

[3] Au moment même où Lacordaire et de Montalembert allaient engager le fameux procès de l'école libre, l'abbé Lalanne, alors directeur à Saint-Remy, avait résolu, lui aussi, de passer outre au refus gouvernemental d'autoriser l'enseignement secondaire de plein exercice : « Il y aura lutte et procès, écrivait-il au P. Chaminade. Ou nous gagnerons, et ce sera un éminent avantage, ou nous perdrons, mais avec un éclat qui vaudra autant qu'un gain de cause. » A plusieurs reprises le P. Chaminade essaie de l'en dissuader. Lettres, t. III, p. 10 et 12.

[4] E. F., t. II, 46 et suiv. et Constitutions de 1839, art. 362.

incompatibilité avec les traditions de la Société. Le principe d'universalité l'emporta et le collège fut accepté.

Quoi qu'il en soit de ces considérations, la première œuvre acceptée par la Société fut un collège secondaire à la rue des Menuts, limité dans son exercice jusqu'à la classe de seconde. Il suffisait que la Providence parlât, pour décider le Père Chaminade. Les deux fondateurs, M. Auguste Brougnon-Perrière, nommé directeur et M. Lalanne avaient été professeurs avant d'être religieux. Tous les deux, anciens élèves de M. Liautard dans le bâtiment même qui devait devenir un jour le Collège Stanislas, se montraient disciples enthousiastes de cet ancien Oratorien, qui avait maintenu les méthodes appliquées aux collèges de son Ordre. Les méthodes scolaires marianistes de l'enseignement secondaire sont donc, en partie du moins, tributaires de l'Oratoire comme d'ailleurs notre spiritualité[1]. Les procédés pédagogiques mis en œuvre par l'Abbé Lalanne, l'âme de la maison, y sont déjà, en effet, ce qu'elles seront dans les futurs collèges marianistes : l'insistance sur la politesse, l'esprit de famille, le souci de l'enseignement religieux, la variété des jeux et des promenades et surtout le système d'émulation. Beaucoup de ces heureuses initiatives furent même adoptées plus tard par les écoles officielles.

Le Père Lalanne ne s'était pas borné à copier son maître; partout il imprimait sa marque propre. Comme il n'avait pas fait ses études sous l'ancien régime, il n'avait aucune peine à s'adapter aux conditions nouvelles issues de la Révolution. Dès le départ, comme souvent dans la suite, avec une Suprême méconnaissance des problèmes financiers, son imagination féconde lui suggéra des formules inédites, adaptées au milieu; il professait qu'il « était inutile de fonder un ordre nouveau, si on ne voulait pas faire autrement et mieux que les autres ». Il lança aussitôt un de ces prospectus tapageurs qui déplaisaient tant au Père Chaminade, ennemi-né de la propagande.

[1] Le P. Lalanne l'assure lui-même : « Tous les règlements introduits dans cette toute nouvelle maison, furent empruntés au souvenir de la maison Liautard » (Mémoire, manuscrit de 1868).

« Vous n'annonceriez aucun plan nouveau dans les écoles, ni de vouloir faire des essais; il faudrait seulement présenter un cours d'études, robuste, pour ainsi dire, selon les plans de l'Université ; de bons professeurs, tous de la Société. Il ne faut pas, en commençant, se faire des adversaires, faire raisonner... si, par ces nouveaux plans vous atteindrez mieux le but, que n'ont fait, et nos ancêtres et nos contemporains. Vous vous méprendriez, je crois, mon cher Fils, si vous pensiez que, comme tous les vieux, ou à peu près, je n'estime que ce que j'ai vu ou appris; je suis très convaincu que le plan d'études et ses méthodes d'exécution peuvent être portés à un bien plus haut point de perfection; que, dans le même temps donné, on peut apprendre, et plus et mieux; mais je suis aussi très convaincu, que de l'annoncer, que de commencer même sur des plans très nouveaux, les succès de l'entreprise projetée demeureraient très incertains, et nous sommes dans une position à ne pas jouer à l'incertain[1]. »

La grande originalité de la nouvelle école, fut la création de deux sections, l'une classique traditionnelle et l'autre spéciale, appelée « section française », qui correspondait assez à nos humanités modernes ou au cours commercial. C'était une révolution. La nouvelle section comprenait l'étude de la langue maternelle et celle des sciences naturelles, matière dans laquelle M. Lalanne était spécialisé et avait composé des manuels d'entomologie

[1] Lettres, t. II, p. 437.

Dix ans après, quand la maison déclinera, le P. Chaminade le rappellera pour sauver la situation, lui demandant de ne pas faire de claironnants prospectus : « Si vous avez besoin d'un plan d'études (pour obtenir la reconnaissance officielle d'une Institution complète), je n'y vois pas d'obstacles : tout le mal serait, ou à l'annoncer, ou à l'effectuer tout à la fois » (Lettres, t. Il, p. 448). Peine perdue. Plus tard, quand il commença Layrac, il fit annoncer dans le journal local qu'enfin il était en mesure de réaliser ce que son expérience et sa préparation l'avaient rendu capable de faire.

Le P. Chaminade était l'ennemi de la propagande par les journaux. « Visez, mon cher fils, écrit-il à M. Enderlin, à ce que les journaux ne s'occupent pas trop de nous : j'aime assez peu le bruit » (Lettré, t. V, p. 206),

qui font de lui un précurseur d'Henri Fabre[1]. Il constitua même peu à peu une « collection de plus de neuf mille pièces des trois règnes de la nature et de toutes les parties du monde, classés d'après les systèmes les plus récents[2]. » Enfin, il y eut un cours de commerce théorique et pratique « qui avait pour but de donner à un jeune homme toutes les connaissances qui peuvent servir à la profession de négociant[3] ». Il organisa dans ce but un commerce fictif. Chaque élève a « une maison montée dans telle ville de commerce qu'on veut supposer, et travaille sur une partie qu'il a choisie. Les banquiers, les agents de change, les courtiers n'y manquent point ; il y a des profits, des pertes; les naufrages, les faillites, les concurrences, les baisses imprévues viennent à propos châtier la témérité... C'est en petit et au figuré tout le mouvement du négoce, avec ses chances si multiples et si diverses[4]. »

Pour compléter l'instruction du futur négociant, on lui enseignait aussi des langues étrangères. Ce cours spécial fut toujours la fierté de l'Abbé Lalanne, sans qu'il le plaçât toutefois au-dessus de la section classique. Il le déclara seulement plus utile pour les élèves qui ne désiraient pas entrer à l'Université. Plus tard il se fera, du reste, le champion des études classiques pour contrebalancer l'envahissement des programmes par les matières Scientifiques[5].

Une autre nouveauté dont bénéficièrent tous les élèves, ce fut le cours systématique d'histoire et de géographie qui, dans l'enseignement officiel, n'apparaîtra qu'en 1848. En outre, le Père Lalanne, toujours fertile en solutions inédites et soucieux de former

---

[1] Sur ce point comme sur tout le séjour de l'abbé Lalanne à l'Institution Sainte-Marie, Cf. HUMBERTCLAUDE, op. cit. p. 33 et suiv.

[2] Cf. le Prospectus.

[3] Ibid. En 1872, dans un discours de distribution de prix, il appelle cours « professionnel ». « Cet enseignement a été porté (à la rue des Menuts) à un tel état de perfectionnisme que les inventeurs modernes n'ont eu qu'à le prendre pour modèle, tout en se vantant de venir combler une lacune » (E.F. t. II, p. 315)

[4] Prospectus, 1885

[5] E. F., t. III, p. 318

l'homme tout entier, introduisit l'équitation, l'escrime et même la danse[1].

Enfin une originalité dont il revendiquait toujours la paternité, ce fut son système d'émulation. Non que l'émulation fût inconnue avant lui ; elle avait même été excessive en sacrifiant tout au succès intellectuel et en ne jugeant l'élève que d'après les résultats de son travail. Le Père Lalanne rendit ce système plus éducatif[2]. Tout d'abord il fit en sorte que l'émulation profitât à la classe entière, aux moins doués comme à l'élite, et qu'elle ne sacrifiât pas l'élève consciencieux et travailleur au profit de l'élève brillant et indiscipliné. Pour cela il donnait la priorité à la conduite et à l'effort sur le succès. Il mettait l'accent sur les notes de conduite et d'application que la lecture de notes hebdomadaire venait récompenser par l'inscription au tableau d'honneur. Ce système est encore en honneur dans bien des collèges comme aussi les bulletins hebdomadaires et trimestriels envoyés aux parents, ainsi que le programme de la distribution solennelle des prix. Nous y reviendrons, comme d'ailleurs aux principes qui réglaient l'enseignement religieux et qu'on appliquait à la rue des Menuts.

En 1825, vu l'augmentation des élèves, l'école fut transférée à la rue du Mirail, dans l'ancien hôtel de Razac - la manie des vieux châteaux ne date pas d'aujourd'hui !- et prit le nom d'Institution Sainte-Marie, désignation qui, dans la suite, devait être adoptée par tant de collèges marianistes. Les débuts furent pénibles, moins à cause de la concurrence que par suite du manque de cohésion et de docilité des maîtres, soit religieux, soit auxiliaires, et de la déplorable gestion financière. Les archives de la Société conservent plusieurs feuillets sur lesquels directeurs et religieux notèrent leur examen de conscience pédagogique. L'école deviendra bientôt la grande croix du Fondateur. Est-ce en partie cette expérience

[1] Toutefois, précise le prospectus, « les leçons de danse ne consistent qu'à dresser les élèves à toutes les positions et mouvements qu'exigent en société l'étiquette et l'usage de la politesse ».

[2] On trouvera une explication minutieuse de ce système d'émulation dans HUMBERTCLAUDIE, op, cit. p. 51 et suiv.

avortée qui le rendit si réservé vis-à-vis de l'enseignement secondaire ? Pendant toute sa vie, du reste, il ne vit pas une seule réussite dans l'enseignement secondaire, pas plus à Bordeaux et à Villeneuve qu'à Saint-Remy et à Layrac… Ce n'est qu'après sa mort, en acceptant le collège Stanislas, en 1855, que la Société connaîtra le succès dans la tenue des collèges secondaires. L'avènement de l'enseignement primaire obligatoire et l'accession de toutes les classes de la société à l'enseignement secondaire, ont donné à celui-ci une importance nouvelle pour l'Eglise. Si le Père Chaminade avait encore vécu, il n'eût pas hésité à s'y engager lui-même, car il ne défendait le principe de l'universalité des œuvres que pour être toujours libre de voler aux postes où l'Eglise avait le plus besoin de l'aide de ses Instituts.

2.3. L'enseignement spécial et professionnel

Nous venons de parler de l'initiative novatrice du Père Lalanne dans sa création du cours spécial. C'était le premier pas vers un genre d'enseignement destiné à ceux qui ne pouvaient se payer le luxe de l'école secondaire, mais désiraient continuer leur formation après l'enseignement élémentaire, afin de se préparer à la vie. Ce fut là l'origine de ce que nos Anciens appelaient enseignement spécial, moyen ou intermédiaire. Il fut ainsi codifié dans les Constitutions de 1829;

> « Les écoles spéciales sont ouvertes aux jeunes gens qui, ne pouvant suivre les cours des collèges, ont besoin au moins d'une instruction qui les mette en état d'exercer des professions commerciales et industrielles ou de gérer leurs propriétés.[1]»

[1] Art. 262. Le P. Collineau qui préférait la prédication à l'enseignement, plaidait chaudement en faveur des écoles spéciales, peut-être dans la secrète pensée d'échapper à l'enseignement, étant donné qu'on n'employait les prêtres qu'à l'enseignement secondaire (Cf. E. F., t. III, p. 12-13).

Ces écoles spéciales étaient « chères au cœur » de notre Fondateur[1] et les premières Constitutions leur consacrent un chapitre entier[2]. Elles étaient considérées comme le prolongement normal des écoles primaires, et dès l'ouverture de notre première école primaire d'Agen, on avait prévu, au fond du jardin, un local pour des ateliers. Seul le manque de ressources avait retardé ou empêché l'exécution de ce plan. Le Père Chaminade, soucieux d'avoir des maîtres biens formés pour donner cet enseignement, avait fait installer des ateliers divers au noviciat de Saint-Laurent.

La formule de ces cours n'était pas rigide et variait suivant les besoins de la région. Parfois ils étaient placés après la classe du soir ou en connexion avec les réunions de la congrégation; mais Ordinairement ces travaux d'apprentissage entraient dans le programme général des écoles spéciales. Le Fondateur les appelait écoles conjointes. Les cours professionnels étaient du reste assez élémentaires. Tout en y voyant un moyen de préparer les enfants à la vie, il comptait prolonger par là l'influence éducatrice des maîtres et arracher la jeunesse à la corruption de la rue et de l'atelier privé. « La conjonction de l'enseignement des arts et métier à l'enseignement des écoles primaires, écrivait-il à M. David, produira des effets admirables, et nous donnera la plus grande facilité de propager les principes de la religion parmi la jeunesse. Je vous exhorte à en travailler toujours la méthode[3]. »

Sa pensée est déjà fort nette dans le premier projet des statuts présentés en 1825 à l'approbation du Gouvernement :

> « Les écoles conjointes d'arts et métiers seront pratiques : elles seront appliquées plus spécialement au travail de la terre en général ou du jardinage en particulier, aux divers genres d'économie rurale, et aux arts que l'on peut appeler ruraux, parce qu'ils tiennent aux travaux des champs et aux besoins de ceux qui les cultivent.

[1] Lettres, t. III, p. 266.

[2] Chap. IV, Les écoles spéciales.

[3] Lettres, t. I, p. 433.

« Dans les lieux qui, par la nature de leurs productions, sont plus en rapport avec certains genres d'arts et métiers, on tiendra compte de ces indications locales, sans renoncer nulle part à l'introduction d'une culture ou d'une industrie ignorée ou peu connue.

« L'objet principal des maîtres, dans l'école primaire et dans l'école conjointe, sera de rendre propres à l'agriculture, à l'industrie ou au commerce les enfants qu'ils auront reçus pour les écoles, prenant garde à ne pas leur donner des prétentions et des désirs au-dessus de leur condition ; à cet effet, on donne constamment pour principe aux élèves – ce qui est confirmé par une longue expérience, – qu'il vaut mieux pour eux exceller dans un art exercé par leurs parents, que de suivre péniblement une profession plus élevée où ils n'auraient pas les mêmes moyens d'entrée et de perfectionnement.

« Quels que soient les travaux entrepris dans une école conjointe, on ne s'en occupera qu'alternativement, à certaines heures ou à certains jours, pour ménager aux élèves une suite à l'instruction qui tient aux écoles purement primaires[1]. »

Avec le temps, ce programme se précise; mais la continuation de la formation générale en constitue toujours la partie principale. La *Méthode* spéciale de 1841 prévoit des cours de littérature, des exercices de géographie appliqués à l'Histoire de France, des cours de comptabilité et d'arpentage, des éléments de physique et d'histoire naturelle. Quel retentissant coup de clairon pour introduire ces derniers cours ! On y sent vibrer la fierté des premières découvertes scientifiques :

« Un des titres réels de notre siècle à la célébrité dont il est si fier, c'est la création, si j'ose le dire, de la physique et de la chimie. Ces deux grandes divisions des connaissances humaines étaient demeurées jusqu'à cette époque dans un état

[1] E. F., t. III, no 2-6, p. 27-28.

de puérile enfance, comme emmaillotées dans les catégories d'Aristote ; mais depuis que sur les conseils de Bacon l'observation a succédé à l'hypothèse, l'analyse aux ridicules abstractions du philosophe grec, les éléments de ces sciences se sont rapidement groupés, l'expérience a classé les faits et la raison, aidée des mathématiques, en a calculé les lois. » Après de belles périodes sur l'Auteur de la nature et de ses lois, notre orateur continue : « Chacune de nos leçons sera un pas dans le sanctuaire de la science qui fait comme assister à la naissance des choses. Nous montrons tous les phénomènes sortant un à un des mains créatrices du Tout-Puissant et nous faisons palper pour ainsi dire l'action divine dans la cohésion des molécules, par exemple dans la grande loi de la gravitation, dans la vapeur si avidement exploitée de nos jours pour l'industrie, le commerce et la politique. »

Le cours de comptabilité est à la fois théorique et pratique et rappelle les exercices de commerce de la rue des Menuts :

« Nous simulons dans la classe un commerce étendu et mous y réalisons tous les éléments d'une tenue de livres complète. Ainsi nous organisons le journal, le grand livre, la caisse, les marchandises, leurs mouvements et leurs résultats, en perte et profit, les commis, les billets et les lettres de change, les banques, les places de commerce et la correspondance, etc. Dans ce plan d'études, chaque élève exerce alternativement tous les emplois, de sorte qu'il finit avec un peu d'application par se familiariser avec les uns et les autres de la manière la plus satisfaisante. »

L'instruction professionnelle ne fait pas oublier la formation morale :

« Le Maître s'appliquera de tout son pouvoir à prémunir ses élèves contre l'agiotage, la fraude et la mauvaise foi, en mettant sous leurs yeux les grandes lois du christianisme, de

l'honneur et même dans l'intérêt sagement entendu. Il a soin de citer à propos, afin d'appuyer ses réflexions morales, les exemples frappants que fournit l'histoire du commerce, pour encourager l'homme de bien et faire trembler l'hypocrisie ou l'astuce du vil exploiteur de la fortune d'autrui. »

Le Père Chaminade ressentait une joie immense en songeant à tout le bien que la Société pourrait réaliser au moyen des écoles conjointes. Il prévoyait des cours semblables, adaptés aux élèves des Filles de Marie. On sent encore vibrer son cœur dans les notes prises par les religieuses d'Agen, pendant une conférence qu'il leur fit :

« Vous n'avez pas l'idée du bien qu'on peut faire et quelles sont les vues de votre Institut ! écrit une auditrice. Il nous cita des religieuses de Bordeaux qui ont ainsi établi dans leurs maisons toutes sortes d'ateliers ; elles ont même fait venir des maîtres de Paris pour se faire donner la manière, le goût, et perfectionner ce qu'elles savaient déjà ; elles ont fait attention que ce fussent des personnes très sages et très vertueuses, et il paraît bien qu'elles ne se sont pas trompées dans le choix qu'elles ont fait, car leur maison s'est conservée avec sa première régularité. On y fait des broderies magnifiques ; les jeunes personnes y sont très bien élevées, et les pauvres, en sortant de là, sont capables de se placer pour gagner leur vie dans quelque maison que ce soit; en apprenant un métier, elles ont l'avantage de s'instruire de leur religion et d'apprendre à sauver leur âme, à mépriser le monde et à gagner le ciel[1]. »

Dès le début, le succès des écoles conjointes dépassa tous les espoirs. Au cours d'une tournée en Alsace, David Monier écrivait au Fondateur :

[1] E. F., t. III, p. 29-30,

« Ce qui produit le plus d'effet, partout où j'en parle, c'est l'idée des écoles d'arts et métiers conjointes aux écoles primaires : je crois que, quand il arriverait que nous vinssions à mourir l'un et l'autre sans avoir réalisé ce projet, les notions qui en sont jetées sur ma route le feraient renaître de sa cendre, tant je vois de mouvement à y acquiescer et de désir de le voir réaliser[1]. »

La pensée du Fondateur fut moins nette en ce qui concerne les écoles professionnelles désignées sous le nom d'arts et métiers. Plusieurs fois on le sollicita[2] d'ouvrir pareilles écoles et, comme il le dit lui-même, il aurait peut-être donné à ces offres une réponse favorable si la Révolution de Juillet n'était venue contrarier ses plans[3]. Le 24 mars 1840, il répond cependant comme suit à une demande d'école professionnelle pour Vesoul :

« Quant à la proposition qui vous est faite à Vesoul, s'il s'agit purement et simplement d'une école d'arts et métiers, il me semble que l'établissement ne serait pas tout-à-fait dans les vues premières de la fondation. Nous nous vouons à l'agriculture et nous entendons nous suffire pour tous les travaux; en conséquence, nous avons des ateliers de menuisiers, de serruriers, etc., pour tout ce qui concerne la construction et l'entretien des instruments agraires; nous ouvrons aussi des ateliers de tisserands, de cordonniers, de tailleurs, comme indispensables; mais tous ces ateliers sont annexés à l'œuvre principale de l'agriculture et lui sont subordonnés, de sorte qu'ils ne devraient pas exister sans elle. Nous accepterons en conséquence les fermes-modèles et nous y érigerons tous les ateliers nécessaires; mais je ne goûterais guère des écoles d'arts et métiers purs et simples[4]. »

---

[1] 10 avril 1823, Cf. E.F., t. III, p. 29, note 1. Voir aussi la lettre du P. Chaminade au P. Lalanne du 19 mars 1833.

[2] Pour Versailles et Reims

[3] Lettres, t. III, p. 221.

[4] A M. CLOUZET, Lettres, t. V, p. 167.

En fait, la seule école professionnelle entreprise fut l'école d'agriculture de Saint-Remy, et, à vrai dire, le Fondateur y avait été entraîné par les événements. Mais une fois qu'il avait reconnu la main de Dieu, il s'y engagea, comme toujours, avec toute son énergie.

> « L'agriculture, dira-t-il plus tard, cet état qui est à la base de toutes les industries et duquel dépend la prospérité d'un pays, cet état, dis-je, sera désormais l'une des œuvres importantes de la Société de Marie; il s'ouvrira à une foule de jeunes gens qui voudraient se sanctifier en travaillant, à une foule d'autres qui viendront s'y former à la pratique du travail agricole et en même temps à la pratique des vertus chrétiennes. Ainsi, vive le Seigneur et aussi vive Marie, notre bonne et tendre Mère. »

Le domaine de Saint-Remy se prêtait d'ailleurs à de grandioses réalisations. La ferme-école fut enrichie de multiples ateliers. Commencée dans une pauvreté proche de la misère, l'œuvre prospéra jusqu'au moment de l'expulsion de 1903. La ferme et les ateliers adjacents étaient tenus par une communauté de Frères-ouvriers aux métiers les plus variés, véritable « petite trappe », où les religieux menaient dans une quasi solitude une vie de silence, de prière et de sacrifice.

Saint-Remy devint rapidement un centre d'expansion et une pépinière de maîtres expérimentés. En 1826, un groupe fut envoyé à Besançon pour prendre en mains l'orphelinat de l'Hôpital Saint-Jacques, qui végétait dans des conditions lamentables. Par leur bonté et l'appel au sentiment chrétien de l'honneur et du devoir, les religieux vinrent à bout de ces enfants jusqu'alors traités comme des criminels. On établit divers ateliers pour les pourvoir d'un métier : cordonnerie, charpenterie, bonneterie et tissage. Cette œuvre intéressa particulièrement le Père Chaminade. Dans ses vues elle devait être « la cause et le modèle de plusieurs autres

établissements[1]. » Quand on fit mine de le lui retirer en 1840, il menaça les autorités de ne pas donner suite au projet de fondation d'une école importante à Besançon. La charité trouvait toujours un écho dans son cœur de père. Le 30 novembre 1843, un chanoine de Reims lui demandait de fonder des ateliers pour enfants trouvés. Malgré les difficultés de personnel, il accepta d'emblée : « Je crois la chose possible même dans un assez court délai, » répondit-il aussitôt. « J'ai adopté l'œuvre de la charité, écrivait-il à la Supérieure de l'Hôpital de Besançon, et j'y tiens de toute mon âme[2]. »

2.4. Les écoles normales

Si la situation de l'enseignement primaire, en France comme ailleurs, était si lamentable, cela tenait principalement au manque de maîtres bien formés. En 1794 la Révolution avait bien essayé de créer une école normale à Paris; il fallut la fermer après une année, car elle était devenue un foyer de désordre. Louis XVIII à son tour en ouvrit trois en 1816. Celle de Strasbourg seule survécut, mais végétait après quelques années d'existence infructueuse. Aussi, dès le début de la fondation, le Père Chaminade songeait-il à la formation des maîtres. Il y voyait le salut du pays :

> « Il est certain que la France se perd — sortît-elle victorieuse de la Révolution qui la menace de toutes parts – si on ne sauve pas la génération du peuple qui vient. Or quel moyen de la sauver, la génération actuelle étant toute corrompue ? Les enfants ressembleront à leurs pères et en prendront les principes et les mœurs : tel père tel fils. Au défaut des pères, qui aura-t-on pour les suppléer ? Les curés, les vicaires ? Ils voient trop rarement les enfants, ont trop peu d'autorité sur eux, etc. Ces enfants sont perdus, s'ils n'ont pas de bons maîtres d'école à leur proximité. De là l'indispensable

[1] Lettres, t. II, p. 238

[2] Ibid., t. V p. 317.

nécessité de former un assez grand nombre de maîtres d'école pour pouvoir en mettre dans toutes les communes. De là la nécessité de multiplier les écoles normales dans tous les départements. Mais le plus grand nombre des maîtres d'école, actuellement exerçants, ou sont ignorants, ou ne savent pas tenir les élèves, ou même n'y mettent aucun intérêt; je suppose même qu'ils ne soient pas scandaleux, ce qui n'est pas très rare[1]. »

Comme toujours, le Fondateur attendait, pour agir, un signe de la Providence qui ne se fit pas attendre. En 1823, le clergé de plusieurs diocèses de l'Est, pour remédier à l'ignorance, à l'irréligion et à l'immoralité des instituteurs, conçut l'idée d'organiser à leur intention des retraites annuelles, et, pour les attirer, il leur promettait des conférences pédagogiques. Conscient de son incompétence en ce domaine, le clergé, par l'intermédiaire de l'abbé Bardenet, mit le château de Saint-Remy à la disposition du Père Chaminade. Celui-ci comprit vite l'importance de l'œuvre projetée. Quel moyen providentiel pour son influence ! Gagné à la cause, l'Inspecteur d'Académie de Besançon, dans une circulaire du 31 mars 1824, invita chaque district à envoyer deux instituteurs à Saint-Remy pendant les vacances. Cinquante-cinq instituteurs s'y rendirent en effet.

Pendant toute la première semaine, M. Gaussens leur donna des conférences pédagogiques. Durant la deuxième semaine, deux missionnaires diocésains dirigèrent les exercices de la retraite. Au cours des récréations, les Marianistes se mêlaient aux maîtres, s'intéressant à leurs problèmes. Le succès de ces retraites fut tel que les deux cents maîtres accourus l'année suivante, signèrent une lettre de remerciements aux Marianistes à la fin de la retraite prêchée par le Père Caillet. Dans la même circulaire, l'Inspecteur d'Académie avait également annoncé un cours de pédagogie de trois mois auquel chaque district devait envoyer l'élève le plus méritant de son ressort. Environ vingt élèves suivirent ce premier cours,

[1]Lettres, t. HII, p. 441

embryon d'un cycle d'études qui, plus tard, durera trois années. Le programme, élaboré selon les directives du Père Chaminade, se trouve encore dans nos archives[1]. Il comprenait des leçons portant sur la pédagogie et les matières nécessaires pour passer le brevet. Les maîtres apprenaient en outre les éléments d'un métier qui leur permît de faire un cours du soir et même d'augmenter leurs revenus, afin de s'assurer une position indépendante et digne. En outre, l'enseignement théorique se doublait d'exercices pratiques.

Le Père Chaminade fut enchanté quand il apprit les premiers résultats :

> « Les deux cents maîtres d'école auxquels vous allez prêcher, écrivait-il au P. Caillet en l'envoyant prêcher la retraite de la deuxième année, porteront dans deux cents paroisses cet esprit de religion qu'ils auront puisé dans leur retraite, et à leur tour en pénétreront leurs élèves. Je ne puis jamais penser aux heureuses suites de cette entreprise, sans être profondément ému et sans bénir le Seigneur de nous l'avoir inspirée. C'est un des moyens les plus simples, les plus directs et les plus puissants de concourir à la régénération de la France[2]. »

Dès ce moment, il voit dans les écoles normales « une de nos œuvres principales, celle qui (lui) tient grandement à cœur et qui intéresse plus en général[3]. » Il lui semble qu'elle réalise mieux que les autres la fin de la Société qui est de multiplier les chrétiens[4]. La formation des maîtres primaires, sous quelque forme qu'elle se donnât, ne faisait-elle pas indéfiniment rebondir son influence ? Ne s'opposait-elle pas directement au philosophisme en combattant son influence jusque dans les hameaux les plus éloignés ?[5] Encouragé

[1] Cf., Apôtre de Marie, août-septembre 1924, p. 142 et suiv.
[2] Lettres, t. II, p. 8.
[3] Ibid., p. 300.
[4] Ibid., p. 281.
[5] Ibid., p. 69.

par le succès de Saint-Remy et l'approbation du Gouvernement, le Fondateur va désormais s'y dépenser sans compter.

Il donna personnellement des directives pour l'élaboration des programmes et, à en juger par ses exigences, il n'entendait pas réduire l'instruction des futurs maîtres à la portion congrue. Quand on songe que l'ordonnance royale du 29 février 1816 n'exigeait des maîtres que de « savoir suffisamment lire, écrire et chiffrer pour donner des leçons » et que beaucoup n'atteignaient même pas ce minimum, puisque, au dire de Compayré, tous les instituteurs ne savaient pas écrire, l'ambition du Père Chaminade ne peut manquer de susciter notre admiration. Il désirait qu'outre les matières classiques, les maîtres sachent un peu de tout, même l'art mécanique, la comptabilité et le droit. « En un mot, écrit-il, je voudrais former dans les écoles normales des hommes et des chrétiens qui pussent régénérer leurs communes ; et pour cela, il faut qu'ils puissent y jouir d'une certaine considération par les connaissances qu'ils ont à communiquer à leurs élèves et par leur zèle à se rendre utiles aux familles qui composent ces communes[1]. » Il aimerait même en faire des philosophes !

> « Nous sommes dans un siècle, écrit-il, où l'on fait raisonner ou plutôt déraisonner jusqu'aux paysans des campagnes, et souvent jusqu'aux servantes des villes. Il faut à que tous vos candidats d'écoles normales deviennent de petits logiciens, et même un peu métaphysiciens ; il faut qu'ils connaissent toutes les sources des certitudes humaines[2]. »

Aux connaissances théoriques, il recommande de joindre des exercices pratiques :

> « Savoir et savoir enseigner, dit-il, sont deux choses distinctes. C'est pourquoi on désire qu'à chaque école (normale) soit

[1] Lettres, t. II, p. 454. Dans cette lettre, il discute longuement le prospectus et les programmes établis par le P. Lalanne.

[2] Ibid., t. II, p. 424.

attachée une école primaire, dans laquelle les instituteurs puissent voir pratiquer et appliquer eux-mêmes les préceptes et les méthodes qu'on leur enseigne. A défaut de cette école primaire, ils ont entre eux, chaque semaine, sous les yeux d'un des professeurs, un exercice de classe simulée sur les divers objets de l'enseignement des enfants[1]. »

Qui s'en étonnerait ? Son attention se porte spécialement sur la formation religieuse des candidats. « A quoi, dit-il, aboutiraient tous nos travaux, toutes nos sollicitudes pour établir des écoles normales, pour donner à toutes les communes des maîtres d'école, si réellement ces maîtres d'écoles ne sont pas instruits suffisamment de la religion, et si, bien instruits, ils ne l'aiment pas et ne la pratiquent pas ? Je dis ne la pratiquent pas de cœur[2]. » La négligence de M. Gaussens sur ce point l'inquiète :

« Il semble presque tout occupé, dit-il, à ce qu'ils fassent des progrès dans les études, mais trop peu à ce que les candidats apprennent à tenir les enfants et à les à la piété et à la vertu. S'il n'était question que de les instruire, il ne vaudrait pas la peine de nous donner de soucis. Il ne manquera point en France, du moins de bien longtemps, de maîtres d'écriture et de maîtres de mathématiques[3]. »

« La religion doit donc être le sujet le plus intéressant de l'enseignement donné dans les écoles normales quoiqu'il ne faille pas négliger les autres parties de l'enseignement. Le Fondateur s'occupe des moindres détails, signale les meilleurs manuels, établit un programme progressif de trois ans. A son avis, les candidats devraient apprendre le catéchisme du diocèse et les meilleures méthodes pour l'enseigner ; puis on mettrait entre leurs mains un catéchisme plus approfondi ; enfin, on leur ferait un cours d'apologétique qui comprendrait la philosophie de la religion.

[1] Ibid., t. II, p. 458 et t. II, p. 423, 472.

[2] Ibid. t. 1, p. 424,

[3] Ibid., t. II, p. 408-404. 4 Lettres, t. II, p. 420,

Il se préoccupe également du corps professoral des écoles normales. Il désire pour cela « des hommes mûrs, qui, en général, aient fait leurs études secondaires et qui, pour l'ordinaire, n'aient pas cherché à exceller dans une partie seulement de l'enseignement primaire... Rarement on aurait de bons professeurs d'écoles normales, pense-t-il, si les sujets qu'on y destine n'ont pas fait quelques études supérieures[1]. »

La création des écoles normales ne dispense pas de la tenue régulière de retraites d'instituteurs pendant les vacances. Cette œuvre, déclare le Fondateur, « doit être chère à la Société » et rien ne doit en empêcher la tenue : « Dans les cas où les autorités ne subviendraient pas aux frais de ces retraites, ou n'en feraient qu'une partie, la Société y suppléerait de ses fonds disponibles; elle ne saurait mieux employer le fruit de ses économies[2]. »

Conscient de la valeur de nos méthodes et plein d'espoir dans les possibilités apostoliques des écoles normales, au cours de la même année 1825 il négocie l'acquisition de l'Hôtel Richelieu à Paris pour y créer une école normale[3], essaie de faire confier à la Société l'école normale officielle de Strasbourg qui végétait[4], et finalement il écrit au Roi lui-même : « J'espère bien, lui écrit-il, que dans un nombre médiocre d'années, il y aura autant d'établissements de cette espèce qu'il y aura de rectorats, ou mieux encore de départements; mais j'aurais besoin que le Gouvernement le voulût et le voulût bien[5]. »

Où pensait-il trouver les maîtres nécessaires pour subvenir à tant de fondations ? N'allait-il pas affaiblir son Institut naissant en dispersant ses forces ? Au contraire, disait-il, ces écoles normales,

---

[1] Cité par ROUSSEAU, op. cit., p. 273.
[2] E. F., t. III, p. 79.
[3] Lettres, t. II, p. 81.
[4] Ibid., t. II, p. 48.
[5] Cité par HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 89.

l'expérience de Saint-Remy le prouve, seront pour nous des «pépinières de bonnes vocations. »

En conséquence, il presse le Père Lalanne de rédiger un mémoire pour le ministre de l'Instruction publique, afin de le décider à l'action et des prospectus pour les évêques, afin de les convaincre. Voici le plan qu'il lui en trace :

> « Il faudrait des écoles normales à peu près dans tous les départements de la France, ou au moins une dans le ressort des Académies de l'Université, car une école normale bien montée peut correspondre aux besoins de deux ou trois départements. Or voici mon raisonnement. La classe du peuple fait plus des trois quarts de la population de la France; par conséquent le moyen qui ferait, donner à toute la génération naissante une véritable éducation changerait pour la plus grande partie l'esprit et les mœurs de la France. Or les écoles normales, telles que la Société de Marie les entend, réforment les anciens maîtres d'école et en forment de nouveaux, propres à donner partout cette forme d'éducation que les enfants conservent pour la plupart dans un âge plus avancé[1].»

Il ne doutait pas, dans son zèle enthousiaste, que ces écoles normales créées par l'Etat ne fussent confiées aux ordres religieux et déjà il allait s'entendre avec les autres congrégations enseignantes pour obtenir une collaboration de toutes les forces en vue du but commun[2]. Cependant le Gouvernement semblait faire la sourde oreille. « Du moment que ces nouveautés étaient d'origine congréganiste, le ministère Martignac ne pouvait les accueillir qu'avec une demi-froideur[3]. » L'heure des grandes réalisations semblait pourtant approcher. En 1829, le Fondateur put entreprendre une nouvelle école normale à Courte-Fontaine (Jura), et préparer une fondation pour le département du Haut-Rhin.

---

[1] Lettres, t. II, p. 420. Le Mémoire de M. LALANNE est reproduit in extenso dans E.F., t. III, p. 80 et suiv.

[2] Ibid., t. II, p. 441

[3] G. GOYAU, op, cit, p. 25.

Entretemps des invitations pressantes avaient été faites par le cardinal de Toulouse, l'évêque de Nancy et le comte Alexis de Noailles. Ce dernier s'engageait à financer des écoles normales pour les trois départements du Lot, de la Dordogne et du Cantal. Voici même que le 14 février 1830, une circulaire ministérielle manifestait l'intention du Gouvernement de créer des écoles normales dans toutes les Académies. Aussitôt le Père Chaminade envoie le Père Lalanne à Paris pour offrir au ministre les services de la Société de Marie[1]. Le rêve grandiose du Fondateur semblait à la veille de sa réalisation...

Hélas! peu de mois après, éclata la Révolution de Juillet et tous ces rêves grandioses de s'évanouir... Le nouveau Gouvernement, d'esprit plutôt anticlérical retira tout subside aux écoles religieuses. Comme l'état financier de la Société était alors fort précaire, l'école normale de Courte-Fontaine dut fermer ses portes en 1831 ; celle de Saint-Remy survécut péniblement jusqu'en 1833. L'effort de Guizot, nouveau ministre de l'Instruction publique, pour organiser un système complet d'écoles normales (il en créa 47 en 1883 et il y en aura 74 en 1887), asséna le coup final aux espoirs du Fondateur. Toute compétition était devenue impossible.

Cependant, il n'abandonnera jamais l'espoir de jours meilleurs qui lui permettraient de réaliser ses anciens projets. Dans les Constitutions de 1839, il continue à nommer les écoles normales parmi les œuvres de la Société, et en 1848 il les appelle encore «l'œuvre de son cœur[2]». Un moment, il espéra établir une école normale à Saint-Claude et le 4 septembre 1843 il pressait encore le Cardinal Donnet, archevêque de Bordeaux, d'en fonder une dans son diocèse. Pour lui faciliter la tâche il lui offrit même la maison de Sainte-Anne. « Si la Providence nous envoyait des ressources, lui écrivait-il, nous pourrions bâtir sur le chemin de Bayonne, et nous réunirions là, comme pensionnaires, les jeunes gens vertueux qui se destineraient à l'enseignement comme laïques; nous leur donnerions des maîtres capables, et nous leur ferions suivre dans

[1] 4 Lettres, t. II, p. 409

[2] Lettres, t. V, p. 357

l'établissement tous les cours des écoles normales de l'Université. Une fois suffisamment capables, ils iraient prendre leurs Brevets, et puis ils seraient envoyés dans les communes où l'on ne pourrait guère monter des établissements de Frères[1]. »

Il eut encore la joie, en 1845, de saluer la création d'un cours normal de deux mois pendant les vacances d'été, pour les instituteurs du Valais (Suisse). A ce cours succéda, en 1874, l'ouverture de l'école normale officielle de Sion, qui est encore entre les mains des Marianistes. Avec quelle joie il eût accueilli l'établissement successif de nos diverses écoles normales d'Autriche, la création de sections de pédagogie dans nos Universités d'Amérique et surtout la fondation de nos deux écoles normales d'Afrique pour la formation de maîtres catholiques indigènes ! Ces réalisations d'outre-tombe sont sans doute l'œuvre de son intercession auprès de la Reine des Apôtres, sous les auspices de laquelle il avait placé les quarante écoles fondées par lui.

[1] Ibid.

CHAPITRE TROISIÈME

LE CLIMAT SPIRITUEL PROPRE AUX ÉCOLES MARLANISTES

« Quel est donc votre secret, demandait à un Inspecteur marianiste le directeur d'une école supérieure dirigée par une grande congrégation enseignante ? Vos anciens élèves vous restent attachés d'une manière qui n'est pas commune. Déjà mon prédécesseur avait constaté qu'ils parlent de leurs maîtres et de leur école comme on parle de personnes et de lieux très aimés. Or, cet attachement ne tient pas aux qualités exceptionnelles d'un homme ou d'une école particulière, puisque vos anciens nous viennent de plusieurs écoles différentes. » « Les Marianistes, disait à sa manière un coiffeur de Madrid, mais c'est l'unique collège où les enfants vont avec plaisir[1] ! »

Un secret ? Il n'est guère de Marianiste conscient de détenir une formule magique qu'il lui serait interdit de révéler à des non-initiés et dont l'emploi lui assurerait des succès automatiques. Cependant il lui suffit d'être intégralement marianiste pour agir, fût-ce à son insu, d'une manière originale qui donne un air de famille à tous les religieux marianistes du globe. Qu'il le veuille ou non, les vertus caractéristiques de sa spiritualité, qui l'habituent à une manière propre d'aborder les personnes et les choses,

[1] Asi educan los Marianistas, de FéIIx FERNANDEZ, Atenas, mai 1946, p. 137 et suiv. Caracteres y notas salientes de la Pedagogia marianista, ibid., janvier 1950, p. 13-14, par D. ANTONIO MARTINEZ. Cf. aussi le Marianist Educator, mai 1952, p. 52.

imprègnent son activité d'éducateur dans ses moindres détails et confèrent à ses méthodes des traits spécifiques. Ces traits, d'ailleurs corrélatifs, auxquels se reconnaissent toutes les écoles marianistes du monde, peuvent être ramenés à trois : l'esprit de famille, le respect de la personnalité de l'enfant et une sage ouverture aux adaptations exigées par les temps et les milieux.

3.1. L'esprit de famille

Aucune école ne remplace le milieu familial dans l'éducation de l'enfant. Dans une famille unie où règnent la compréhension et la confiance réciproque, c'est-à-dire un esprit d'amour qui fait de tous les membres un cœur et une âme, la personnalité de l'enfant se développe à son insu, alors qu'elle s'atrophie ou se dégrade dans un troupeau anonyme, où il est un numéro, et dans une atmosphère administrative de relations froides et correctes où règne une uniformité protocolaire. La psychologie a lumineusement démontré l'importance irremplaçable de l'affection maternelle et de la stabilité du foyer, parce qu'elles assurent à l'enfant et à l'adolescent ce climat de sécurité dont leur faiblesse a besoin et favorisent la formation d'une affectivité équilibrée qui est la base nécessaire au développement normal de leur vie psychique et morale. Il n'y a pas plus de maturation humaine sans amour qu'il n'y a de croissance végétale sans chaleur et sans humidité. De la part de ceux dont on se sent aimé et qu'on aime, on accepte toutes les idées, tous les ordres, tous les reproches et tous les châtiments ; mais on rejette tout ce qui vient d'une personne étrangère ou antipathique. «lorsque l'enfant se sent vraiment chez lui, il accepte même un régime austère et une discipline exigeante[1]. » Et il en sera ainsi toute sa vie.

[1] P. KIEFFER. Sur l'importance de l'amour en éducation, voir son livre : L'Autorité dans la famille et l'école, p. 10, 16, 126, 136, 138, 443

« Pour que cette éducation (familiale) soit continuée, il faut donc que les enfants retrouvent (à l'école) avec plus de gravité et de régularité, cette bonne et sage vie de famille[1]. » Tous nos Anciens ont instinctivement visé à faire de l'école le prolongement du foyer domestique. Cette atmosphère familiale était d'autant plus nécessaire que beaucoup d'écoles étaient des internats et que le Père Lalanne, contrairement à ce que l'on pense souvent de nos jours, voyait dans l'internat isolé le climat idéal pour une bonne éducation. Sur le prospectus du premier de nos collèges, il inscrivit donc l'esprit de famille comme notre marque distinctive[2]. « L'esprit qui préside à l'ensemble et aux détails (dans l'Institution), y est-il dit, est éminemment l'esprit qui règne dans les bonnes familles chrétiennes. » En prenant plus tard la direction du collège Stanislas, il présentait encore l'esprit de famille comme le caractère propre aux écoles marianistes[3].

> « L'action morale des maîtres, dit-il, ne pourrait s'exercer sur les enfants, qu'autant qu'ils se constitueraient avec eux dans les mêmes rapports où sont ces enfants, dans la famille, avec leur père et leur mère. En un mot, pour élever des enfants, il faut vivre avec eux; et (une école) ne sera jamais une maison d'éducation qu'à la condition d'être une seconde famille.
>
> « Les plus saintes maximes que vous ferez arriver à l'intelligence, et que vous graverez même dans la mémoire, n'iront pas jusqu'au cœur, si elles ne sont pas suggérées par une voix amie et familière. La surveillance la plus attentive et

[1] P. L'ALANNE, E., F., t. III, p. 497. Ces pages sont fort belles.

[2] LAIANNE, Notice historique de la Société de Marie, p. 25. Voici ce texte complet que l'on retrouve dans le P. Simler, dans les prospectus de nos maisons de France, dans les articles du P, LAZARO (Cf. p. ex. : Athenas, mars 1935, p. 91 et suiv.), etc. Il est vraiment devenu un bien de famille. « L'esprit qui préside à l'ensemble comme aux détails, est éminemment l'esprit qui règne dans les familles chrétiennes ; c'est, de la part des Maîtres, une sollicitude et un dévouement vraiment paternel, et, de la part des élèves, une franchise et une docilité filiales, l'amour de l'ordre et du travail ; le respect de tout ce qui est bien, et en particulier de l'autorité, des mœurs et des bienséances, enfin la piété qui est utile à tout. »

[3] Cf. E. F., t. III, p. 597.

la plus multipliée n'arrêtera que la main, et ne fera peut-être qu'irriter les désirs et fomenter les passions naissantes, si elle ne se présente sous un autre aspect que la craintive sollicitude de la tendresse[1]. »

« L'amour seul, disait-il encore, est le nerf de l'éducation et peut concilier l'obéissance avec la liberté. » Une discipline administrative imposée de l'extérieur et principalement fondée sur la crainte, n'a d'autres résultats que de former « deux partis bien distincts, deux camps opposés et ennemis : d'un côté, ce sont les élèves, qui se défient des maîtres; de l'autre, ce sont les maîtres qui se défient des élèves. Ici c'est l'esprit d'insubordination ; là c'est l'esprit de domination ; entre les deux, ce qu'il y a de plus constant, c'est une répulsion réciproque[2]. »

Si les fondateurs de notre première école primaire d'Agen n'étaient pas aussi éloquents que le Père Lalanne pour codifier leur expérience, leur conduite et leurs résultats ne furent pas inférieurs aux siens. Leurs élèves les aimaient comme leurs parents. Voici comment ils accueillirent les Frères au retour de leur première retraite annuelle qu'ils étaient allés faire à Bordeaux :

« Il n'est pas possible de vous dépeindre la joie extrême de nos enfants à notre arrivée. Quelques-uns nous aperçurent : c'en fut assez, la nouvelle fut bientôt portée dans la ville, et, dans quelques instants, ils se présentèrent tous, endimanchés, par bandes de dix, quinze, vingt. Chacun nous faisait son petit compliment à sa manière ; quelques-uns, de plaisir, avaient les larmes aux yeux ; tous nous donnaient les marques du plus sensible attachement ; ce spectacle m'attendrissait. Je me suis cru quelques instants, papa, en voyant ces pauvres petits m'entourer et me sourire agréablement.[3] »

[1] LALANNE, De l'ancien et du nouveau collège Stanislas, B. F., t. III, p. 591.

[2] LALANNE, E, F., t. II, p. 498.

[3] Ibid., 463. Lettre de M. Laugeay au P. Chaminade.

Bien que la plupart de nos Anciens n'aient pas eu le temps et l'envie de confier leurs expériences au papier, cet esprit de famille, dans une mesure variable et plus sensible en général dans les pensionnats que dans les externats, resta la marque distinctive de toutes nos écoles ultérieures. Il faut donc nous borner aux témoignages de nos Supérieurs et de nos Méthodes[1].

> « Le collège, dit l'abbé de Lagarde, est une famille; les élèves sont les enfants de cette famille, le directeur en est le père; il partage cet honneur et cette charge avec ses collaborateurs... Si vous brisez ce lien, si le collège n'est plus l'extension de la famille domestique, il a forcément quelque ressemblance avec une caserne ou une prison, et c'est malheureusement le nom qu'on lui donne quelquefois : il en résultera dès lors que les élèves seraient en quelque sorte enrégimentés et numérotés, distribués en sections, et formés par des instructeurs ; mais il n'y aurait plus ni famille ni esprit de famille ; il n'y aurait plus d'enfants proprement dits, il n'y aurait plus que des élèves dans le sens le moins noble du mot[2]. »
>
> ... « La Société de Marie est toujours fidèle à cet esprit, dit le P. Simler ; elle s'efforce de l'inculquer aux maîtres, aux élèves et même aux parents ; elle le proclame dans les prospectus de ses maisons et le recommande dans ses relations avec le public. Elle aime à dire et à redire que toute école, tout collège qui mérite le nom de maison d'éducation, doit être une vraie famille : mon une famille factice, une réunion d'enfants dont les parents seraient séparés par force ou par choix, mais une famille véritable, comme la famille naturelle, dont elle est l'extension et, dans bien des cas, le complément nécessaire. Lorsque l'école, le collège est vraiment une

[1] Le Manuel de pédagogie chrétienne, reprenant la Circulaire 24 du P.C.A.E.- LET : « Les fonctions qui sont confiées (au religieux) sont donc comme une communication de la paternité, en ce qu'elle a de plus touchant et de plus beau : le soin d'élever et de former, de développer à la fois la vie matérielle des organes, et la vie morale de l'âme. Aussi, l'instituteur aimera-t-il à se regarder comme le père, plus encore que le maître de ses élèves ; et, dans sa conduite envers eux, on trouvera toujours, à côté de l'autorité du maître, la tendre sollicitude du père » (p. 19}.

[2] SIMLER, Vie de l'abbé de Lagarde, t. II, p. 157-158.

famille, il y règne l'esprit de famille ; il y a d'un côté, autorité, affection et dévouement paternel, et de l'autre, respect, soumission et amour filial[1]. »

En fondant la Villa Saint-Jean de Fribourg, en Suisse, le Père Simler entendait réaliser la vie de famille intégrale aussi parfaitement qu'il est possible de le faire dans une école. Par opposition à la vie anonyme de bien des pensionnats de l'époque, le Père Kieffer, mandaté par le Père Simler, essaya de faire de la «Villa » un véritable home. Pour cela, il exclut des plans les murs de clôture et bannit tout ce qui sentait l'anonyme et le banal : chaque division devait avoir sa propre villa ; il supprima les « pions » et introduisit une « familiarité de bon aloi » entre les élèves et les professeurs. Ceux-ci devaient être sans cesse mêlés aux élèves, non seulement en classe, mais même en étude, à table, aux jeux et en promenade. « Tout ce qui peut faciliter la rencontre du professeur avec l'élève, en dehors de l'enseignement ex cathedra, disait-il, est pur profit pour l'éducation[2]. » Aussi, quand il fut question en 1918 d'abandonner la Villa Saint-Jean, le Père Sorret s'y opposa, parce qu'à son avis, ce collège réalisait à un haut degré l'esprit de famille propre à la pédagogie marianiste[3]. Dans nos écoles d'Autriche et d'Allemagne, on se soucie très particulièrement de créer une ambiance qui rappelle celle de la famille. Lorsque les salles d'études sont trop grandes, on réserve au moins un coin spécialement meublé, destinée aux soirées familiales[4]. Même en l'absence de ces détails, l'esprit de famille règne en toutes nos provinces. Dans une lettre du 1er avril 1956, un élève japonais, ancien de nos collèges de Tokyo et de Fribourg, écrivit au bon Père Juergens, quelque temps après son arrivée à l'Université de Dayton : « J'ai retrouvé cette

[1] P. SE METER, Circulaire 55, p. 48

[2] Autorité dans la famille et l'école, p. 122. Cf. la description du système de la Villa dans l'Apôtre de Marie, 1923, p. 47 et suiv.

[3] LORETAN, op. Cit., p. 85.

[4] L. HOERBST, Die Marianisten in Oesterreich, p. 101. Sur l'esprit de famille de l'Ecole normale de Linz, Cf. P. HOFFER, Apôtre de Marie, 1951-1952, p. 284 et 285, art. 305.

atmosphère de famille que l'on peut seulement trouver dans les écoles marianistes et que j'avais perdue ailleurs[1]. »

Pour obtenir plus efficacement cet esprit de famille, nos grands éducateurs marianistes n'ont jamais été fascinés par le nombre. Ils pensaient qu'un collège ne devait pas accepter plus d'élèves que le directeur n'en peut connaître personnellement. C'est lui, en effet, qui est le centre de rayonnement de la famille, c'est lui qui crée l'esprit. Quand les circonstances les obligeaient de dépasser ce chiffre, ils fractionnaient le collège en divisions à peu près autonomes et plaçaient à la tête de chacune un directeur particulier. Afin de préserver cet esprit de tout risque, ils n'acceptaient qu'avec des garanties sérieuses et à titre d'essai les élèves d'un certain âge venus d'autres établissements. Pour eux, cette précaution était une question de justice pour les autres élèves, qui avaient droit de jouir de l'atmosphère familiale jusqu'au bout de leurs études. D'autre part, pour rendre la maison accueillante et hospitalière, ils s'ingéniaient à ménager pour chaque rentrée quelque surprise agréable ; cours refaites, salles repeintes, collections nouvelles, etc.

Aussi l'atmosphère familiale est-elle le secret principal de l'éducation marianiste. Les maîtres eux-mêmes y trouvent la joie au travail et au dévouement, y puisent leur respect et leur amour pour les élèves, la compréhension pour leurs problèmes individuels, une facilité insoupçonnée pour réaliser l'esprit d'équipe entre eux et avec les élèves. Quand, à l'école, maître et élèves se sentent à l'aise comme dans une famille, l'éducation se fait d'elle-même.

> « Dans une école où l'esprit de famille pénètre effectivement l'esprit scolaire, les élèves respectent de bon cœur l'étude et

[1] Il avait connu auparavant une école non-marianiste. Voir aussi un bel exemple dans le Marianist Educator, octobre 1958, p.48. On peut lire ces lignes dans le Senior Number de l'Université de Dayton (juin 1928) : « L'esprit de famille du P. Chaminade, Fondateur de l'Ordre auquel appartiennent nos maîtres, a résisté à l'action du temps et continue à imprégner l'âme de ses fils. Nous admirons leurs sacrifices de chaque jour. Nous nous sentons portés à imiter leur vie. » Et sous la plume de Richard Knuge, Marianist Educator, mai 1952, Family Spirit and present day education, p. 52 « Nos high-schools possèdent un esprit distinct de toute autre high-school établie dans la même ville. Beaucoup secouent la tête et s'étonnent que les Frères puissent réaliser parmi leurs élèves un esprit scolaire si enthousiaste : les Frères ont un secret : l'esprit de famille. »

l'effort. Dans une atmosphère familiale saine et sympathique, le travail intellectuel cesse d'être une corvée. Par suite de l'intimité qui règne entre les élèves et les professeurs, les élèves admirent ces derniers et à leur insu ils s'efforcent d'atteindre leur idéal, d'imiter leur générosité et leur désintéressement et d'acquérir le sens des responsabilités sociales[1]. »

Si l'esprit de famille constitue la note distinctive de toutes les écoles marianistes à travers le monde, c'est parce qu'il est d'abord un des traits caractéristiques des communautés marianistes et comme un épanouissement de l'amour que tous portent à Marie. Ce commun amour pour la Vierge donne à leurs communautés une chaleur et une intimité particulières. Comme dans la famille naturelle, où la mère est effectivement le lien d'union, dans une famille religieuse, la présence de Marie fait fondre toute glace et toute raideur; elle humanise les rapports avec l'Infini, adoucit les relations entre les confrères et fait retrouver à tous les membres, comme le suggèrent les Constitutions[2], le véritable esprit d'enfance. Au vrai, et nos Constitutions insistent sur ce lien de cause à effet, l'imitation de la piété filiale de Jésus envers sa Mère les pousse à reproduire dans leurs communautés la vie même de Nazareth. « Par un effet de cette piété filiale, disent-elles, l'enfant de la Société est instinctivement porté à imiter la vie de Jésus et de Marie, en s'attachant avec une prédilection marquée à reproduire les vertus qui se révèlent le plus dans la famille de Nazareth[3]. »

Il n'est pas étonnant que chaque religieux, suivant le conseil des Constitutions, transpose dans sa classe le même esprit de famille et « se pénètre à l'égard de ses élèves de l'amour du Sauveur et de la

[1] E. B. CLEMENS, 4 characteristic of Marianist education: family spirit Marianist Educator, November 1951, p. 17.
[2] Art. 305.
[3] Art. 296,

tendresse de Marie[1]. Nos élèves ne s'y trompent pas plus que les visiteurs occasionnels. Un groupe d'Inspecteurs officiels vint un jour faire la visite de notre high-school de San Antonio, aux Etats-Unis. Après huit jours d'inspection, ils se demandaient avec étonnement à quels facteurs il fallait attribuer ce je ne sais quoi d'intime et de familial qu'ils avaient perçu dans l'atmosphère de toute la maison. Une religieuse qui faisait partie de la commission, se contenta, en guise d'explication, d'ouvrir la porte d'une classe et de pointer son index vers la statue de la Vierge. Il n'y avait pas d'autre réponse à donner[2]. D'une tendre dévotion à Marie, dont l'image orne toutes les classes, depuis les origines, découle toute l'atmosphère d'intimité et d'esprit de famille de nos écoles[3]. S'adressant à la Société entière, le Père Chaminade avait dit : « Je désire que le gouvernement de la Société imite toujours le gouvernement paternel : la plupart de nos petits établissements ont besoin d'un père qui les dirige dans l'esprit de la Société de Marie[4]. » A ses religieux-professeurs il ne cesse de répéter : « Soyez : pères, bien plus, soyez mères ! »

La même note se rencontre chez le Père Caillet. « Le maître, dit-il, doit se regarder comme le père, plus encore que le maître de ses élèves et, dans sa conduite envers eux, on trouvera toujours, à côté de l'autorité du maître, la tendre sollicitude du père[5]. » Le Père Simler conseillait à tous ses religieux de s'approprier à l'égard de leurs élèves les dispositions maternelles de Marie :

> « Dorénavant, quand vous étudierez vos devoirs envers vos élèves, quand vous examinerez votre conscience sur ce point, ne manquez pas de vous demander ce que ferait à votre place

[1] Art. 265.

[2] Sur l'influence de Marie dans l'éducation, une belle page de C. GRIBLING, Schweizerschule, 1er août 1954, p. 210-211; et A. EHRMANN, Mutter Maria, die Große Erzieherin, dans Unsere Schule, mai 1954, p. 1,

[3] On dit dans la Méthode ancienne de 1824 : « Un grand Christ en plâtre et une statue de la Sainte Vierge sur son socle sont le principal ornement de la classe. »

[4] Lettres, t. V, p. 197.

[5] Circulaire 24, p. 161

une mère, ce que ferait Marie, la plus tendre, la plus dévouée et la plus généreuse de toutes les mères... »

« Ne sommes-nous pas autorisés et même tenus à dire : Ayez en vous les dispositions qui sont en Marie ; ayez donc le zèle du salut des âmes tel qu'il est en Marie ; ayez donc le zèle d'une mère, un zèle vraiment maternel. Soyez père, dit-on souvent aux maîtres qui ont l'honneur de travailler à l'éducation de la jeunesse ; soyez mère, disons-nous aux ouvriers évangéliques de la Société de Marie. C'est là pour vous un caractère distinctif qui dérive de votre insigne piété filiale[1]. »

« Il n'est pas enfant pieux, ni par conséquent véritable enfant de Dieu, celui qui m'a pas pour ses élèves, ou pour ses inférieurs, le dévouement, le zèle, la sollicitude, la bienveillance, la patience d'un père, d'une mère pour son enfant, celui qui ne cherche pas à reproduire dans sa conduite la piété de saint Joseph envers l'enfant Jésus, la piété de Marie envers ses enfants adoptifs.[2] »

Le Père Hiss est tout aussi affirmatif :

« Il n'est pas véritablement enfant de la Société de Marie, le maître qui n'a pas pour ses élèves le dévouement, le zèle, la sollicitude, l'indulgence, la douceur, la patience d'un père, d'une mère pour son enfant. Cultiver l'esprit de famille chez nos élèves, et, pour cette fin, le faire dominer dans nos méthodes et nos procédés, telle est, en effet, la tradition qui remonte jusqu'à l'origine de notre Institut et que les disciples du Bon Père Chaminade introduisirent partout où ils fixèrent quelqu'un de leurs essaims[3]. »

[1] SIMLER, Instruction sur les traits caractéristiques, p. 62,57. *

[2] Circulaire 28, juin 1878, p. 83.

[3] Circulaire, ρ. 609.

C'est « dans sa tendresse paternelle pour ses élèves que se résumait toute la science d'éducateur » de l'abbé Lalanne[1]. Quant à l'abbé de Lagarde, il « a eu pour chacun de ses élèves un amour vraiment paternel et maternel ; ce (fut) là le secret de son ascendant, de son influence, de l'action extraordinaire qu'il exerçait sur l'ensemble et sur les détails, sur les personnes et sur l'œuvre, sur les parents et sur leurs enfants. »

> « Ne soyez pas contents de vous-mêmes, disait-il, aussi longtemps que vous m'aurez pas pour les enfants un amour vraiment paternel. Une fois que cet amour, qui se confond avec l'amour des âmes et avec l'amour de Dieu, dirigera vos pas, vous marcherez avec facilité et vous resterez dans le bon chemin... »
>
> « Il faut que les enfants qui viennent de quitter leurs bons parents s'aperçoivent dès les premiers moments qu'ils ne sont pas au milieu d'étrangers, mais qu'ils se trouvent avec des amis s'intéressant à eux. Accueillez-les donc avec des témoignages d'une vraie affection ; montrez-leur que vous avez du plaisir à les revoir[2]. »

Qu'on n'aille pas croire que l'attitude paternelle aboutit à une éducation efféminée, ou que les maîtres, pour témoigner leur affection aux enfants, recourent aux gestes par lesquels les parents expriment leurs sentiments. C'est une tradition dans la Société de Marie qu'on ne touche jamais un élève, ni pour le punir ni pour le caresser. Nos maisons se sont toujours distinguées par leur bonne discipline. Au collège Stanislas, par exemple, celle-ci était si dure et si austère, qu'elle ferait frémir nos élèves d'aujourd'hui ; il y régnait « un silence qui ressemblait à celui d'un cloître, une subordination telle que l'on n'en exige pas davantage dans un régiment[3]. » L'esprit de famille, loin de dispenser de la discipline, suppose au contraire «

[1] Le collège Stanislas, p. 300.

[2] SIMLER, Vie de l'abbé de Lagarde, t. II, p. 229, 170, 171.

[3] Ibid., p. 25

une discipline d'autant plus ferme qu'elle est toute paternelle[1]. » Le Père de Lagarde proclamait hautement « que la vie de famille au collège besoin de plus de régularité et de discipline qu'au foyer domestique, à cause du nombre des enfants et à cause du but immédiat, qui est de former aux habitudes d'ordre et de travail, et (qu') en définitive, la fermeté qui maintient l'ordre et procure l'accomplissement du devoir, est une qualité inséparable et une partie essentielle de la véritable à bonté et du véritable amour[2]. » Le maître faible n'aime pas ses enfants ; il s'aime lui-même et sa quiétude. La force est la véritable marque de l'amour, la faiblesse est la marque du faux amour[3]. » Aimer quelqu'un, c'est vouloir efficacement son vrai bien, c'est l'aider de toute son énergie à gravir les sommets de la perfection. La sévérité et l'amour, loin de s'exclure, s'appellent réciproquement : « Tout en exigeant l'accomplissement du devoir, disent nos Constitutions, tout en écartant le danger avec force et en poursuivant le vice avec indignation (le religieux) reste bon pasteur, se sacrifie lui-même, prend sur ses épaules la brebis égarée et, conserve toujours dans le fond de son cœur un calme inaltérable et une sage propension à l'indulgence[4]. » L'enfant — comme les hommes – aime le maître énergique qui est capable d'unir la sévérité au respect et à la tendresse de cœur ; il ne donne jamais sa confiance au maître faible, précisément parce qu'il est incapable d'inspirer cette crainte filiale sans laquelle il a le sentiment d'être abandonné.

***

Parmi les dispositions que nous inspirent la dévotion à Marie et à l'esprit de famille, il en est une que nos documents de famille rappellent sans se lasser, c'est la douceur, la bonté maternelle. C'est elle, en effet, qui tempère la rigidité de la discipline et diminue

[1] Ibid., p. 24.
[2] Ibid., p. 74.
[3] Ibid., p. 510.
[4] Art. 268.

cette distance que l'indispensable autorité du maître et le prestige de sa science et de sa vertu créent spontanément entre lui et l'enfant. *Suaviter* et *fortiter*.

> « De toutes les manières d'exercer l'apostolat, dit le P. Simler, la Société de Marie a choisi celle de la douceur, comme étant plus certaine et plus féconde dans ses résultats ; car la douceur gagne le cœur, l'homme tout entier, pour l'attacher au service de Dieu et de Marie, par les liens les plus forts, ceux de l'amour[1]. »

> « Selon l'intention formelle du Fondateur et de nos Constitutions (art. 267-269), dit à son tour le P. Hiss, le religieux de Marie doit s'armer d'une inaltérable patience, s'imprégner d'une onctueuse douceur, c'est avec délicatesse et tact qu'il lui est recommandé de manier les âmes. Il importe qu'on reconnaisse en lui l'enfant de Marie, la plus douce des Mères. Notre éducation est donc éminemment familiale, en quelque sorte maternelle par la bonté de cœur et par le dévouement. Grâce à ces procédés, nous avons chance d'ouvrir les âmes, d'introduire, pour ainsi dire, la volonté du maître dans le cœur des disciples, sans les heurter, et de les rendre maniables à l'obéissance[2]. »

Le Manuel de Pédagogie, reprenant une page d'une circulaire du Père Caillet, invoque l'exemple de Notre-Seigneur :

> « Dans notre manière d'agir envers les enfants, n'oublions pas que l'esprit qui doit nous animer, c'est l'esprit même de Jésus-Christ. Or le divin Maître nous a dit : « *Apprenez de moi que je suis doux*... La douceur n'est-elle pas, d'ailleurs, un moyen nécessaire pour atteindre le vrai but de l'éducation, qui est de détourner du mal et de porter au bien ? On peut, sans doute,

[1] Circulaire 62, p. 75.

[2] Circulaire 15, p. 579.

par la rigidité de ses manières, inspirer la crainte, comprimer l'extérieur, façonner le dehors ; mais l'âme, alors, se retire en elle-même, comme dans un sanctuaire impénétrable, où elle cache profondément ses pensées, ses dispositions, ses sentiments, moins attentive à les corriger qu'à les soustraire, par tous les moyens, même par l'hypocrisie, a des regards qu'elle redoute. Pour former les cœurs, il faut pouvoir y entrer; or, la seule clef qui les ouvre, c'est la confiance et l'affection : si la sévérité fait naître la crainte, la douceur seule peut gagner l'affection[1]. »

Hélas ! Nous ne sommes pas assez bons pour avoir l'intuition de la douceur divine. Nous comprenons mieux la justice que la bonté. Celle-là nous satisfait, celle-ci nous déconcerte. Nous avons peur d'être trop bons et le diable s'entend à dresser devant la bonté l'épouvantail de la faiblesse, à nous dire que l'indulgence excessive est un péché, que la justice a ses exigences, que la douceur encourage le mal... Avec ces idées-là l'Incarnation n'aurait jamais eu lieu. Ces appréhensions proviennent peut-être de ce que nous ne comprenons pas la véritable nature de la douceur.

« Ne confondons pas avec la douceur dont il est ici question, certaines manières d'agir molles et sensuelles qui attirent l'enfant par des caresses et des privautés, moins pour le rendre bon que pour se contenter soi-même, et dont les résultats, quelles qu'aient été d'ailleurs les intentions premières, ne sont pas moins funestes à celui qui les donne qu'à celui qui les reçoit. La douceur dont je parle consiste dans la manière générale de gouverner une classe, de se conduire avec les élèves, de leur parler et même de punir. Elle interdit au maître l'âpreté des paroles, la grossièreté des expressions, la dureté des procédés, les brusqueries de l'impatience, et répand l'onction de la mansuétude jusque sur le blâme et la

[1] Ibidem, p. 82.

correction, en faisant sentir à l'enfant qu'elle ne sévit qu'à regret et par devoir[1]. »

Il n'y a pas de roc plus inébranlable que la fermeté d'un homme doux, qui a orienté sa vie sur le Bien et la volonté de Dieu : tout en gardant une sérénité souriante, il est prêt à se faire tuer sur place plutôt que de céder un pouce de son devoir. Notre-Seigneur, si indulgent pour la faiblesse humaine repentante, sut être intraitable à l'égard des pharisiens et des vendeurs qui profanaient le temple. L'énergie chrétienne n'est pas une puissance aveugle qui broie tout sur son passage, mais une calme volonté d'accomplir partout la volonté de Dieu. Aussi le Père Simler réfute-t-il d'avance les objections de certains tempéraments qui confondent trop aisément l'énergie avec l'égoïste et aveugle dynamisme physique et la fermeté avec la dureté non moins égoïste. La douceur est d'ailleurs une forme supérieure de la maîtrise de soi, non une insensibilité de mollusque :

> « Je sais bien, dit-il, qu'on peut trouver mille prétextes pour se dispenser de pratiquer la douceur avec cette constante prédilection ; pour les uns la douceur ne saurait se concilier avec leur nature ardente et leur caractère impétueux ; pour d'autres encore, la douceur est la vertu des caractères faibles, timides ou indolents... Mais bien au contraire, la douceur est la vertu des forts ; elle est même une force héroïque, - aussi bien que la charité, qui est forte comme la mort, — parce qu'elle est la charité envisagée par son côté le plus pratique. Elle suppose dans le maître l'empire sur ses passions, la prudence et la discrétion, la bonté unie à la justice, et elle exerce sur les élèves une puissance irrésistible, comme le prouve l'expérience et comme l'enseigne l'Evangile : « Bienheureux les doux, parce qu'ils posséderont la terre[2]. »

[1] Ibıd., p. 133.

[2] SIMLER, Circulaire 62, p. 75.

Il existe une galerie de nombreux Marianistes qui, ayant été assez énergiques pour devenir doux, « possédèrent la terre », c'est-à-dire les volontés et les cœurs de leurs élèves[1]. La douceur seule a le droit de pénétrer sans effraction dans la conscience pour l'orienter vers le Bien. En toute vérité, « il n'y a pas d'éducation sans amour et dans l'éducation tout dérive de l'amour... Un élève qui vit pendant quelques années dans un collège tout entier organisé pour lui, vivra avec délices la vie de ce collège, il s'y insérera avec les années, il y tiendra avec les fibres de tout son être. Il acceptera la discipline non comme une fatalité, mais comme une condition toute normale de sa vie, de son bien-être, de son progrès[2]. »

Sa Sainteté Pie XII s'est exprimée récemment sur le même ton :

« Une atmosphère de sereine douceur devrait circuler, en tout collège, telle pourtant qu'elle ne compromette pas la formation de forts caractères. Spécialement pour les jeunes gens qui viennent d'une sainte famille, le sens du devoir s'inocule grâce à la persuasion personnelle et avec des arguments de raison et d'affection. Un sujet qui est persuadé de l'amour de ses parents et de ses supérieurs, ne manquera pas de correspondre tôt ou tard à leurs attentions.

Il faut donc bannir le commandement qui ne donne ou ne suppose quelque justification raisonnable, le reproche qui traduit une rancœur personnelle, la punition exclusivement vindicative. La

---

[1] Apôtre de Marie, 1921, p. 327 ; LOUIS HEINZ, La bonté dans l'éducation marianiste. Il cite notamment MM. Morel et Corbières, M. Humbrecht (« avec lui, écrivit un élève, nous vivions véritablement la vie de famille ; il était, en toute vérité, pour chacun de nous un père ; père bon, condescendant, souriant, mais ferme et sévère à l'occasion »). Puis le P. Leber (Cf. Apôtre, juillet 1909, p. 99), M. l'abbé Prudham (ibid., 1905, p. 214), M. Gausseres et le mathématicien Charles Biehler qui « agissait surtout par la douceur et la bonté ; toujours serein, d'une indulgence extrême, il était vraiment paternel. On l'aimait profondément, on lui restait attaché », M. Joseph Meyer, directeur du postulat de Bourogne, M. Gaspard Wehrlé, directeur de l'école de Brigue, etc. Voir également le livre de DON ANTONIO MARTINEZ, La Simpatía en la educación, qui est une biographie de D. Fidel Fuidio Rodriguez, martyrisé par les « Rouges » en 1936.

[2] P. KIEFFER, Apôtre de Marie, 1923

douceur est abandonnée en dernier lieu, pour peu de temps, et dans des cas individuels. Elle doit toujours précéder le jugement et dépasser la stricte justice, car l'esprit du jeune homme n'est jamais assez mûr pour comprendre tout le mal, ni assez opiniâtre pour ne pas savoir reprendre la bonne voie dès qu'on la lui a montrée[1]. »

« Quand un cœur d'enfant a compris un ami, nous dit le Père Lalanne, il ne s'incline pas, il s'élance ; il ne se donne pas, il s'abandonne, et il suivra jusqu'aux extrémités de la terre. Il fera plus: il se laissera entraîner au travail, enchaîner à l'ordre, tourner et retourner en tous sens, dans ce creuset de l'éducation, où, par des opérations souvent pénibles de composition et de décomposition morale, se forment des caractères d'hommes d'une forte trempe[2]. » Le résultat éducatif est alors atteint, l'ordre règne, le travail est assuré et l'enfant est heureux. Ce dernier point n'est pas indifférent; et le Père Lalanne voulait que l'enfant fût épanoui et trouvât dans son bonheur même un stimulant pour la pratique de la vertu et la constance au travail :

> « Entourés d'une jeunesse que nous aimons, le désir de la rendre heureuse domine habituellement notre pensée et notre intention. Sans doute, ce bonheur que nous rêvons pour elle, c'est dans l'avenir que mous avons à le lui préparer ; quelque pénibles que puissent être aux jeunes gens le travail et la discipline, nous ne devons pas leur épargner ces peines..., pour qu'ils soient heureux dans la vie. Mais enfin, ce prétendu bonheur de la vie est-il si vrai, si certain, qu'il faille entièrement y sacrifier le moment présent, le beau temps si court de la jeunesse, le seul peut-être où le cœur ne dément pas les lèvres ?... En un mot, s'il faut qu'un éducateur oblige les enfants à étudier ; s'il faut qu'il s'efforce de corriger leurs défauts, ne doit-il pas aussi prendre intérêt à leurs jeux, ne serait-ce que pour faire tourner même les amusements au profit du côté sérieux de l'éducation ?... Ils se portent

[1] 20 Avril 1956.

[2] Lalanne cité par HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 124.

franchement vers le bien quand vous avez trouvé le moyen de les rendre heureux... »

« Il ne faut pas croire que le bien-être soit une circonstance indifférente à l'éducation. Je vous défie bien d'inspirer l'amour de la vertu à des enfants que vous rendez malheureux par la position même que vous leur faites pour les rendre vertueux. Si je vous dévoilais tout ce qui fermente de mauvaises passions dans le cœur d'un enfant dévoré d'ennui et outré de dépit, il n'est pas un père, ayant un cœur d'homme qui consentît à condamner son fils à ce sort affreux; et pourtant, telle est la déplorable ignorance de la plupart des hommes en éducation, que la plupart des enfants subissent cette affreuse destinée : de sorte que l'âge de la vie, qui seul pouvait être pur et heureux, se remplit, par notre faute, d'autant de misères, d'autant d'amertumes, d'autant de souillures, et verse plus de larmes que les autres âges de la vie[1]. »

***

Le Père de Lagarde s'efforçait de maintenir le lien familial chez les Anciens en les rattachant au collège au moment de leur départ. Avec chaque élève sortant, il se ménageait un entretien particulier, au cours duquel il lui adressait ces paroles ou d'autres semblables : «Souvenez-vous de quelle famille vous êtes les enfants ; soyez toujours l'honneur de votre collège ; aimez-le, assistez-le, si le cas se présente, et, obligez vos anciens condisciples comme des frères; aidez-les : dans la mesure de vos forces et de votre crédit; souvent, à défaut d'autres secours, une bonne parole réconforte et soutient contre la défaillance[2]. » Ce conseil n'est nulle part mieux mis en pratique que par les anciens élèves du collège de Notre-Dame del Pilar de Madrid.

[1] Ibid., p. 122-128.

[2] SIMLER, Vie de l'abbé de Lagarde, t. II, p. 441.

Enfin, dans nos maisons, les gens de service eux-mêmes ont toujours été considérés comme d'authentiques membres de la famille. Le souvenir en est resté très vif encore dans nos maisons d'Autriche, où la messe dominicale est celle de toute la maison, y compris celle des gens de service. Le P. de Lagarde se préoccupait toujours de les faire respecter par les élèves.

> « Vous devez respecter tout dans la famille ; les domestiques font partie de la maison ; les offenser, c'est manquer au directeur, sous la responsabilité et la protection duquel ils sont placés. Pourquoi augmenteriez-vous le fardeau de ces serviteurs qui, à un travail pénible, joignent une situation inférieure, qu'ils sentent, car ils sont hommes comme vous et moi[1]... »

3.2. Respect de la personne de l'enfant

La pédagogie contemporaine a l'ambition d'agir en fonction de l'enfant ; son principe le plus caractéristique consiste à partir de l'enfant, à connaître ses besoins vitaux, à mettre en action ses ressources personnelles, bref à respecter sa nature propre, sans vouloir ni anticiper sur son évolution normale ni brûler les étapes de sa croissance. Au lieu de le travailler comme une matière inerte qu'on coule dans un moule uniforme pour tous ou à plaquer sur lui des attitudes factices, elle s'efforce de mettre en valeur les germes de bien et d'amener l'enfant à se travailler lui-même, à coopérer de toutes ses forces à l'œuvre de son propre développement. On éveillera donc ses intérêts profonds, on fera appel à son initiative et à ses facultés créatrices ; on proportionnera les exigences scolaires aux possibilités de chacun, sans briser les dons individuels et sans forcer artificiellement le développement d'une faculté ; on favorisera ainsi l'épanouissement de sa liberté et son sens de la responsabilité, en substituant à la discipline extérieure une

[1] Ibid., p. 878.

discipline intérieure librement consentie, pour amener finalement l'enfant à faire ce qui est bien sans contrainte ni insistance inopportune. Cette attitude optimiste de respect devant la personnalité de l'enfant, ne comporte nullement une démission du maître ; si son activité est plus discrète, plus silencieuse et moins autoritaire, elle n'en est pas moins réelle et constante ; elle est surtout plus efficace. Convaincu que l'enfant n'est pas « un vase qu'on remplit, mais un feu qu'on allume », que le meilleur moyen de faire progresser l'enfant, c'est de mobiliser toutes ses nombreuses énergies, le maître se fera un éveilleur de ses précieuses virtualités plutôt qu'un enseigneur, un entraîneur plutôt qu'un dompteur. Ces attitudes du maître respectent la prérogative essentielle de la personne humaine, la liberté, que Dieu lui-même respecte dans sa conduite à notre égard. En somme, l'éducateur est là pour aider la liberté de l'enfant à se frayer un chemin ; mais il se garde de détruire en lui cette puissance de vie latente, ces forces mystérieuses encore inconnues qui sont peut-être dangereuses, mais contiennent aussi un avenir gros de richesses et à qui il n'a pas le droit de refuser l'accès à l'existence. Les déviations naturalistes de certains tenants de l'Ecole nouvelle ne mettent pas en cause la vérité de ces idées et ne justifient pas les principes opposés de ses détracteurs[1].

Ce respect de la nature spirituelle de l'enfant est conforme aux meilleures traditions des Marianistes. Ils n'ont jamais confondu l'éducation avec l'élevage et leurs méthodes n'ont jamais été des lits

[1] Ce n'est pas ici le lieu d'insister sur les excès naturalistes de l'école nouvelle. Nous retenons seulement les principes valables et reconnus par Pie XI dans son Encyclique sur l'éducation : « Si par l'emploi de quelques-uns de ces termes, on voulait exprimer (d'une façon impropre d'ailleurs), la nécessité chez l'enfant d'une coopération active, et graduellement toujours plus consciente, au travail de son éducation, si l'on entendait par là, ne vouloir écarter que l'arbitraire et la violence (dont se distingue, du reste, la juste correction), on serait dans la vérité; mais on n'affirmerait rien de nouveau, rien que l'Eglise n'ait enseigné et pratiqué dans l'éducation chrétienne traditionnelle. Elle imite, d'ailleurs, en cela la manière même de Dieu qui appelle chacune de ses créatures, suivant sa nature propre, à une coopération active et dont « la Sagesse atteint avec force d'une extrémité à une autre extrémité et dispose toutes choses avec douceur » (II, b).

de Procuste. « On ne sort pas de leurs écoles avec une marque de fabrique[1] », et on n'y forme pas des timides et des refoulés munis de diplômes. En Espagne, les élèves qui nous quittent avec une vocation religieuse sont particulièrement appréciés par tel grand ordre religieux, précisément parce que l'éducation marianiste ne les a pas figés ou déformés pour la vie. La hiérarchie d'Autriche estime l'ouverture de nos procédés pédagogiques. Pour obtenir pareils résultats, les Marianistes n'ont qu'à rester fidèles à l'esprit de famille et à l'esprit de foi que le Fondateur leur a légués comme des vertus caractéristiques. Dans une famille où l'on s'aime, l'enfant n'est pas considéré comme un simple numéro; il y est aimé et respecté, traité selon sa nature individuelle, de telle manière que ses richesses propres puissent s'épanouir et ses déficiences être redressées.

***

C'est surtout dans leur ESPRIT DE FOI que les Marianistes puisent les motifs de leur respect pour la conscience de chaque enfant. Guidés par cet esprit, « ils découvrent, respectent et vénèrent, sous l'enveloppe fragile de l'enfant, a personne même de Jésus-Christ et le prix de son sang[2] », et imitent spontanément la conduite de Dieu à l'égard de la personne humaine ennoblie par la présence divine. Or, dit le Père Caillet, « Dieu gouverne l'homme avec respect (Sagesse, XII, 18). Il l'a créé à son image, il habite en lui par la grâce; il n'use ni de contrainte ni de violence, et tout-puissant qu'il est, il ne porte aucune atteinte à notre liberté. Un maître pourrait-il mieux faire que de gouverner sa classe comme Dieu gouverne le monde, c'est-à-dire en traitant ses élèves avec le plus grand respect[3]? »

> « L'enfant, comme l'adolescent, dit le P. Lazaro, est une personne possédant les attributs et les possibilités d'une personne. Qui dit personne, dit pensée, volonté libre, sacrée et

[1] MICHEL DARBON, Guillaume-Joseph Chaminade, p. 250. Le mot est pris dans son sens péjoratif.

[2] Constitutions, art. 266.

[3] P. CAILLET, Circulaire 60, p. 392.

> inviolable, devant laquelle Dieu lui-même s'arrête avec respect. Voilà pourquoi mes élèves ne sont pas des choses, et je ne puis les traiter comme des choses, mais je dois les traiter comme des personnes avec leurs attributs, leurs droits et leurs virtualités. Ils me sont pour moi et pour leurs parents ni des jouets agréables, ni des outils gênants, ni des objets dont nous pouvons disposer à notre gré et encore moins selon notre fantaisie. Mon autorité sur eux, même quand il faut punir pour corriger leurs défauts ou extirper leurs vices, ne peut être ni arbitraire ni tyrannique[1].

Un éducateur doit respecter les lois de l'évolution physique et psychique de l'enfant et du jeune homme, parce qu'elles sont l'œuvre même du Dieu Créateur. Les lois du monde surnaturel ne contredisent pas celles du monde naturel. Sous prétexte de redresser les tendances faussées par le péché originel, un maître ne peut donc ni les violenter ni les anéantir ; il doit, en conscience, se soumettre aux lois psychologiques qui régissent leur épanouissement aussi bien que leur redressement. Réprimées brutalement, elles se dérobent seulement et se réfugient dans la pénombre du subconscient, où elles risquent de fausser pendant la vie entière le comportement moral de l'homme et de se satisfaire par des biais inavouables et souvent sous le couvert d'attitudes soi-disant surnaturelles. Il répugnera toujours au Marianiste de faire des automates bien stylés, parce que rien n'est plus éloigné des méthodes divines que la fabrication en série. « Sa classe n'est pas pour lui un troupeau ni ses élèves des numéros anonymes ; il voit en chacun une personnalité singulière avec ses qualités et ses défauts, avec ses virtualités individuelles et son destin providentiel propre[2]. » Il est convaincu que « l'éducation est une œuvre si intime qu'elle doit rester individuelle[3] ». Par ambition du succès rapide, il ne cédera jamais à la tentation d'enjamber sur la nature et de « précipiter d'une façon anormale le développement de l'enfant en

[1] P. DOMINIQUE LAZARO, Atenas, Juin 1930, p. 40.
[2] P. DOMINIQUE LAZARO, Atenas, Juin 1930, p. 66
[3] SIMLER, Vie de l'abbé de Lagarde, t. II, p. 71.

substituant sa propre activité à l'activité spontanée de l'enfant[1] ». « Il sait que nous ne recevons pas tous la même mesure de grâces et qu'il suffit à chacun d'être comme Dieu le veut ; il se garde donc de rejeter comme mauvais ce qui n'est pas absolument bon[2]. » Pareil «respect relève l'enfant à ses propres yeux, en lui faisant comprendre que ce qu'on estime en lui, c'est avant tout son âme immortelle, créée à l'image de Dieu[3] ».

Ces grands principes de foi ont toujours guidé la pédagogie marianiste. Nos meilleurs éducateurs ont su faire confiance aux âmes, les dilater, leur inspirer le respect envers elles-mêmes, les libérer sans contrainte de l'emprise de l'égoïsme, afin de les rendre majeures. « Eduquer, disait le Père Lalanne, c'est aider activement et respectueusement l'élève à éveiller, épurer, rectifier, valoriser et orienter vers leur véritable objet toutes les virtualités de la nature humaine[4]. » Le maître marianiste préférera toujours la persuasion à la contrainte, parce qu'il voit en celle-ci une exploitation de la faiblesse de l'enfant et de l'adolescent, une violation de sa liberté intérieure.

A une époque où les arguments frappants étaient communément employés, même par des saints, le Père Chaminade fut toujours opposé aux châtiments corporels et aux punitions provoquantes[5]. S'il tenait à une « discipline vigoureuse », il la voulait « pleine d'onction ». La férule, dont l'emploi restait autorisé sous certaines conditions dans les premières Méthodes, ne tarda pas à être interdite[6]. Par ailleurs, les sarcasmes, les brimades, les humiliations publiques et les ordres absurdes qui déflorent dans les enfants l'estime légitime de leur propre dignité ont toujours été répudiés avec énergie, bien que tous les maîtres n'eussent pas toujours eu assez de maîtrise d'eux-mêmes pour suivre ces sages

[1] KIEFFER, L'autorité..., p. 99.
[2] Constitutions, art, 267.
[3] SIMLER, Les hommes de Dieu, p. 43.
[4] LAZARO, op. cit, p. 375.
[5] Lettres, t. III, p. 370.
[6] CATLLET, Circulaire du 21 avril 1854, p. 262.

directives[1]. La tentation de l'ordre pour l'ordre, la hantise du succès immédiat, le désir d'avoir la paix, parfois même un inconscient désir de dominer, voire de faire souffrir font souvent oublier que les solutions à effet immédiat ne sont d'ordinaire ni les plus éducatives ni les plus efficaces à longue échéance. « Il est possible, en effet, en recourant aux moyens de coercition, aux réprimandes violentes, aux punitions exagérées, d'anéantir une volonté, ou du moins de la mater, de l'amener à se rendre à merci ou à ployer comme devant une fatalité inéluctable : c'est là un succès de dompteur et non un triomphe d'éducateur[2]. » Ces procédés risquent même de déflorer les qualités natives de l'enfant et le respect qu'il doit à sa propre dignité. De fait, « toute surveillance anormale et tracassière qui, sous prétexte de rendre les fautes impossibles, porte atteinte au sentiment que l'enfant doit avoir de sa dignité, qui l'incite à la révolte intérieure et lui fait prendre l'habitude de ne se gouverner que par la crainte et point du tout par sa conscience, doit être condamnée : car elle déforme au lieu de former, elle déprave au lieu de moraliser, elle fait des révoltés ou des lâches au lieu de faire des hommes libres et conscients de leurs devoirs[3]. » La sévérité excessive a parfois dans une jeune vie l'effet d'une gelée blanche sur les bourgeons prêts à éclore. Mieux vaut donc parfois se résigner à certaines fautes extérieures et matérielles. Si la surveillance avait «comme but de rendre toute faute matériellement impossible en opposant à la liberté de l'enfant des barrières quasi infranchissables, ... on en viendrait à user de procédés qui, au lieu d'être éducatifs, risqueraient d'être dégradants[4]. » Dût-on alors supprimer les fautes matérielles, on ne supprimera pas « la volonté du mal ; bien au contraire, l'obstacle toujours dressé devant la volonté finit par être irritant ; il devient comme une perpétuelle excitation à mal faire[5]. » Du reste, l'enfant n'aura pas toujours un surveillant à ses côtés. S'il n'a pas été formé à la liberté, il se conduira toute sa vie comme « un

[1] J. A. BARRISH, « Respect for pupils », Marianist Educator, mars 1955, p. 9 et suiv.
[2] KIEFFER, L'autorité…, p. 111.
[3] Ibid., p.123.
[4] Ibid., p. 112.
[5] Ibid., p. 14.

être amoral, insouciant du bien et du mal, tout prêt à prendre sa revanche de la contrainte que l'œil du maître lui impose. Qui donc a dit : Quand les gendarmes vont se coucher, ma conscience s'endort avec eux[1] ? » Le progrès de la moralité ne réside pas dans une diminution numérique des fautes, mais dans l'accroissement de la volonté de bien faire. Telle est la fin de l'éducation.

***

Sans renoncer à la surveillance et au recours à la crainte filiale qui est le commencement de la sagesse, le Marianiste entend prolonger et compléter leur effet par la persuasion et la confiance, afin de faire accepter librement l'effort reconnu bon et utile. Sans supprimer le règlement, il s'efforce de le rendre intérieur à l'enfant, d'éveiller sa conscience pour la substituer graduellement à la volonté du maître dont il estompe de jour en jour l'action directe. Son action doit donc être discrète comme celle de la grâce. Son esprit de foi doit lui rappeler que Notre-Seigneur n'agissait pas autrement. Il ne traite jamais les hommes comme des numéros et ne flatte pas leurs instincts pour mieux capter leur adhésion ; il ne force jamais le sanctuaire de leur liberté, mais crée autour d'eux une atmosphère de confiance et d'idéal qui favorise l'éclosion d'une décision libre. Ainsi, il n'insista pas devant le refus du jeune homme riche, parce qu'il lui répugnait de faire appel à d'autres sentiments qu'à celui de l'amour. Si parfois il menaçait ou inspirait la crainte, c'est par égard pour la faiblesse humaine encore trop repliée sur elle-même pour comprendre le langage de l'amour. Mais il ne s'arrêtait pas à cette crainte qui n'est que le commencement ou l'introduction à l'amour. Il savait attendre l'heure et compter principalement sur son exemple, sa doctrine et sa grâce pour étendre le règne de Dieu dans les âmes. Or, dans son for interne, ou sa conscience, l'enfant, malgré sa faiblesse, est aussi souverain que l'adulte. Le maître ne

[1] Ibid., p. 12.

peut y pénétrer que par la persuasion. « Faire entendre aux élèves qu'ils sont raisonnables, qu'ils peuvent faire plus qu'on ne demande d'eux, qu'ils doivent se préparer par leur travail et leur conduite un meilleur avenir, qu'ils ne trouveront le bonheur que dans le témoignage d'une bonne conscience et dans l'empire qu'ils exerceront sur eux-mêmes, voilà ce qui fait la vraie éducation[1]. »

« Le bon maître ne se déconcerte donc jamais ; il suit son élève jusqu'à ce qu'il ait trouvé la corde sensible ou le moment favorable ; alors il le ramène de son égarement en de portant sur ses épaules, et non en lui cassant les jambes ; en dernière analyse, c'est sur le cœur qu'il faut agir si l'on veut arriver à quelque chose[2].» Il n'y a pas d'éducation morale sans communion d'âmes. « L'âme qui atteint l'âme, à disait le Père Kieffer, voilà la formule de toute méthode pédagogique qui veut aboutir à former et à développer l'être moral[3]. « Je n'ai pas d'autre secret, disait le Père de Lagarde, que d'agir sur les consciences[4]. » Il répétait souvent « que si l'on obtenait quelques bons résultats, ils étaient dûs au directeur des âmes plus qu'au directeur du collège, et que le jour où il ne pourrait plus atteindre les âmes dans ces confidences intimes et sacrées, il se croirait obligé de renoncer à la direction du Collège, que tous les autres moyens d'action réunis ensemble ne valaient pas, à ses yeux, l'action du directeur des âmes[5]. »

> « Tant que le cœur est fermé par la défiance et par la crainte humaine, rien n'y pénètre, dit le P. Lalanne. Mais dès que la confiance est venue, avec ses doigts de mère, ouvrir les portes du cœur, tout y entre ; et ce n'est pas seulement la porte qui est ouverte, ce sont toutes les avenues. Non seulement vos paroles sont écoutées, recueillies, goûtées, mais tous les sens, tous les pores sont ouverts à votre influence. C'est la bonne terre que vante l'Evangile, où tous les grains portent fruit et

[1] SIMLER, Vie, p. 40.
[2] Ibid., p. 42.
[3] KIEFFER, L'autorité..., p. 16.
[4] Vie, t. II, p. 283.
[5] Ibid., p. 284

cent pour un. La punition même... est acceptée, quand la confiance a préparé les voies, comme une satisfaction de justice[1]. »

La recommandation que le Père Lazaro faisait inlassablement aux éducateurs, dans ses conférences, ses livres et ses conversations privées, c'était « d'arriver à s'insinuer dans l'esprit et le cœur de l'enfant, avec délicatesse, avec respect et un tact infini, afin que là, dans le fond de son âme, ils aident l'enfant à se connaître et à épanouir totalement les vertus naturelles et surnaturelles en puissance[2]. »

Les observateurs objectifs ne se sont jamais mépris sur la véritable cause du succès de nos écoles. Dès 1836, l'Evêque de Strasbourg, désirant obtenir du Père Chaminade d'autres religieux, caractérisait ainsi nos méthodes : « Les villes qui ont de vos établissements ne cessent de louer la manière dont ces bons Frères forment l'esprit et le cœur des enfants; sachant se les attacher, ils les excitent à l'étude et les contiennent dans le devoir presque sans punitions et sans contrainte[3]. »

« Vous comptez davantage sur l'attrait du bien que sur la crainte des punitions », disait un Inspecteur officiel pour résumer nos principes. Dans l'éducation religieuse des élèves, en particulier, les Marianistes n'ont jamais été partisans de la contrainte. Fidèles disciples du Père Chaminade, ils préfèrent « insinuer les sentiments de piété[4] ». Dès le début se posait à leur esprit le problème de la messe quotidienne obligatoire et là où elle a été maintenue, on s'est efforcé de la faire comprendre et aimer par les élèves. Par respect pour la liberté individuelle, on a toujours répugné à imposer une pratique de masse et à recourir à des propagandes tapageuses qui risquent de violer la conscience. C'est par la persuasion et l'instruction, comme le dit le Père Léber, qu'on s'efforçait « de travailler à ce que l'élève devienne plus digne de jouir de la liberté

[1] E. F., t. II, p. 505.

[2] Atenas, mars 1935, p. 105: El Padre Domingo, psicólogo (par JOSEFINA ALWAREZ).

[3] Lettres du P. Chaminade, t. IV, p. 59.

[4] Ibid., t, II, p. 403.

et plus capable d'en user[1] ». On croit davantage à l'action d'une atmosphère de piété qu'à l'influence de la pression[2] ; on préfère la leçon de l'exemple à celle de la réclame, en donnant « une leçon chrétienne à chaque parole et à chaque geste[3] »; on accorde plus d'importance aux sacrifices volontairement consentis qu'aux mortifications imposées collectivement; on répudie d'instinct les moyens de pression que « sont les enquêtes menées à la manière de juges d'instruction, l'obligation faite à l'enfant de dénoncer ses camarades, le dépouillement de ses papiers intimes, toutes choses qui sont une atteinte à la faiblesse de l'enfant et risquent de froisser pour toujours son être profond[4] ».

« L'abbé de Lagarde ne demandait pas aux élèves de dénoncer leurs camarades, quand il s'agissait d'affaires de discipline. Le sentiment de l'honneur lui inspirait une vive répulsion, une véritable horreur, pour tout ce qui sentait la délation. Loin de recourir jamais à ce moyen dans les difficultés disciplinaires avec les élèves, il déclarait hautement que la délation était une lâcheté et une bassesse, qu'il n'en voulait point dans le gouvernement du Collège et que même, si des révélations lui arrivaient de cette façon, il ne s'en servirait pas ; et en cela sa conduite n'a jamais démenti ses paroles. A plus forte raison n'acceptait-il aucune dénonciation anonyme... Lorsque, dans une manifestation tapageuse ou déplacée, les coupables n'avaient pu être connus par les surveillants, le directeur avait l'habitude de s'adresser à la loyauté des élèves, en leur demandant de déclarer eux-mêmes la part qu'ils avaient prise au désordre, et en faisant toujours remarquer que l'aveu d'une faute honore ou au moins réhabilite le coupable[5]. »

Dès le début, à la suite du Père Lalanne, toutes nos maisons remplacèrent le classement scolaire d'après les résultats intellectuels

---

[1] Messager de la Société de Marie, 1898, p. 392.

[2] Dans Dos premières écoles des maximes écrites sur les murs, des modèles de lecture et d'écriture tirés de la Sainte Ecriture, devaient, à leur insu et insensiblement, amener les élèves à une foi vivante.

[3] Constitutions, art. 258.

[4] KIEFFER, L'autorité..., p. 109.

[5] SIMLER, Vie de l'abbé de Lagarde, t. Il, p. 406.

par un classement qui tenait compte, comme Dieu, de la bonne volonté et de l'application de chacun. La bonté même et la politesse que le Père Chaminade recommandait aux religieux vis-à-vis des élèves, contribuaient à mieux faire accepter le message religieux qu'ils avaient à leur transmettre. Il savait qu'on « ne réussirait pas auprès d'un élève dont on n'aura pas gagné jusqu'à un certain point l'estime et l'amitié[1] ».

> Il faut avouer que les méthodes de persuasion n'ont pas d'ordinaire des effets immédiats aussi spectaculaires que certains procédés de contrainte et de battage forain, mais elles sont certainement plus conformes à la morale, parce qu'elles imitent l'influence divine dans les âmes, et leur action, à longue échéance, est certainement plus profonde et plus durable. Avec moins de discrétion ou plus d'audace, les Pères Kieffer et de Lagarde — ils l'avouèrent eux-mêmes[2] — eussent pu obtenir plus d'une fois des décisions souhaitées dans le choix d'une vocation. Mais ils préférèrent opter pour le respect des consciences plutôt que de céder aux suggestions de la « morale des affaires », peu scrupuleuse sur l'emploi des moyens[3].

***

Le respect dû à la liberté et à la conscience de l'enfant nous interdisent donc de lui imposer des attitudes extérieures sans mettre tout en œuvre pour obtenir son consentement intérieur. A partir de l'âge de discrétion on ne réussit à créer en lui aucune habitude, aussi longtemps que sa conscience y résiste. Est-ce à dire qu'il faille lâcher la bride à sa liberté encore hésitante ? Loin de là ! Comme

---

[1] Lettres, t. III, p. 379.Cf. aussi, Fr., FRIEDEL, « A characteristic of Marianist education : the social virtues », Marianist Educator, août 1950, p. 69 et suiv. Le livre de lecture publié par un de nos religieux américains, G. HETTERICII, avait comme titre : The Polite Pupil.

[2] Vie de l'abbé de Lagarde, t. I, p. 296.

[3] Un intéressant exemple d'une approche à la fois respectueuse et efficiente, dans Marianist Educator, février 1951, p. 33 et suiv.

nous le verrons plus tard, il faut l'aider à la conquérir. En attendant, et c'est là le principe le plus cher à la psychologie contemporaine, il faut l'amener à se travailler lui-même ; le maître doit éveiller son initiative et la guider par des motifs graduellement plus élevés. « Rien n'est fait dans l'éducation morale, dit le Bon Père Simler, aussi longtemps que la conscience n'est pas écoutée comme la voix de Dieu, de l'honneur et de la dignité personnelle[1]. » « Ce que le maître fait par lui-même est peu de chose ; ce qu'il fait faire librement est tout ; l'action personnelle de l'enfant, voilà ce qu'il faut toujours envisager... On n'élèvera jamais un enfant sans lui ni malgré lui, pas plus que Dieu ne sauve un homme sans lui ni malgré lui... Elever un enfant, c'est l'aider à marcher librement vers le noble but qui est sa fin. Il faut donc gagner la volonté, faire vouloir, choisir et aimer le bien et détester le mal ; cela est au-dessus de toute force matérielle[2]. » Nos grands éducateurs tiennent un langage que ne désavoueraient pas les partisans des principes modernes :

> « Vos élèves, vos enfants, voilà vos joyaux, votre couronne, votre honneur. Votre premier devoir est de les estimer, comme leur Père céleste, dont vous êtes les représentants, les estime ; votre second devoir est de les rendre chaque jour plus dignes d'estime, en développant en eux les germes de leur dignité. Vous avez à les élever, ne craignez pas de leur avouer que vous ne pouvez rien sans eux. Quand vous aurez amené vos enfants à être convaincus que rien ne les honore, comme rien ne les avilit, que ce qui vient d'eux-mêmes, vous aurez pose la base la plus solide de la haute éducation, vous aurez pénétré jusqu'aux profondeurs de l'âme ; vous empêcherez plus de mal que le Surveillant le plus habile, et vous provoquerez en outre des actes de vertu d'autant plus féconds qu'ils s'accompliront dans l'intime de la conscience[3]. »

[1] SMILETR, ibid., t. II, p. 358.

[2] Vie du Père Simler, p. 40.

[3] Vie de l'abbé de Lagarde, t. II, p. 403.

« Je dois respecter la personnalité de l'enfant ; mon mérite consiste précisément à m'insinuer discrètement et respectueusement en son âme tendre, à faire accepter et désirer mon intervention, à lui faciliter le travail de sa propre éducation. Je dois savoir qu'en éducation le vrai éducateur c'est, après Dieu, l'enfant lui-même et non pas moi. Ce qui se fait en l'enfant sans son concours conscient et volontaire, c'est-à-dire le postiche et le forcé, ne reste pas, ou s'il reste, c'est comme un souvenir ingrat et pénible, parfois même nocif[1]. »

« Il faut, non pas travailler l'enfant, mais l'amener à se travailler ; il faut, non pas l'instruire, mais l'amener à s'instruire, non pas le courber de force, sous un règlement, mais l'amener à vouloir ce que veut le règlement[2]. Croire à la conscience de l'enfant et le lui dire, faire appel à son honneur, à son courage, à sa générosité, à sa loyauté, c'est éveiller au fond de lui-même le germe de ces dispositions... »

« Il faut que l'enfant apprenne très tôt que l'éducation pour lui consiste à se créer lui-même et que plus tard, à tout point de vue, il sera ce qu'il se sera fait lui-même... » « Tant qu'il est passif par rapport à la formation qu'on essaie de lui donner, rien n'est fait ; il faut qu'on obtienne sa collaboration. En d'autres termes, il ne faut pas seulement viser à le travailler, il faut l'amener à se travailler[3]. »

L'enfant et le jeune homme doivent donc s'éduquer eux-mêmes, puisqu'on n'assimile vraiment que ce que l'on a trouvé,

---

[1] DOM. LAZARO, Atenas, Juin 1930, p. 40. Et il continue sous forme d'examen : « N'ai-je pas un sentiment de propriétaire vis-à-vis de l'enfant ? N'ai-je jamais violenté son âme ? N'ai-je pas plus d'une fois vissé et réprimé violemment sa volonté avec le risque de tuer en germe ses immenses virtualités et d'atrophier leur développement normal ? »

[2] Le P. Lalanne : « Lorsque l'enfant sera solidement formé à ne plus rien vouloir que de beau et de grand, son éducation morale sera terminée. Il sera permis de lui dire : Va, maintenant, car tu peux faire ce que tu veux » (HUMBERTCLAUDE, op. Cit., p. 164, note).

[3] P. KIEFFER, L'autorité.., p. 860, 361, 371.

expérimenté et décidé par soi-même. En ce cas, quel rôle revient encore à l'éducateur ? C'est ce que précise en plusieurs articles remarqués, le Père Francisco Armentia. Après avoir montré que l'initiative doit partir de l'enfant, il définit longuement le rôle de l'éducateur. « Celui-ci doit amener l'enfant à s'éduquer soi-même ; il ne peut toutefois se contenter de rester un simple spectateur passif, pas plus qu'il ne peut le forcer à adopter des attitudes extérieures qui me sont pas l'écho ou le reflet fidèle de ses dispositions intérieures ». En conséquence, le maître doit éveiller dans l'enfant cette tendance instinctive qui le porte à être tous les jours plus totalement homme ; lui indiquer toujours les motifs d'une correction méritée, afin qu'il puisse les assimiler à son être profond; préférer la persuasion et la bonté familiales à toute autre méthode; enfin inspirer à l'enfant confiance en lui-même en le persuadant qu'il est capable de réaliser ce qu'on lui demande[1]. On pense de même dans les méthodes de nos écoles d'Autriche. « Le but de l'autorité est d'aboutir à la liberté et à l'initiative de l'enfant. Le Marianiste s'efforce d'amener toujours davantage l'élève à agir d'une manière personnelle, à se tenir sur ses propres pieds. Le jeune homme doit faire ce qui est juste sans en être prié. Cette autonomie est le but même de l'éducation[2]. »

***

Dans le monde moderne, le respect de la personnalité humaine s'estompe de plus en plus, non seulement dans les camps de concentration et dans l'emploi des sérums de vérité, mais encore par l'immoralité des propagandes qui exacerbent la sensibilité pour annihiler l'esprit critique et le jugement moral, par le conformisme intellectuel répandu par les modes et l'opinion publique, par l'anonymat des grandes administrations qui traitent l'individu comme un numéro et le laissent sans contact personnel avec ceux

[1] La autoformación del niño y la autoridad del maestro», Atenas, décembre 1984, p. 4 et suiv., janvier 1935, p. 77 et suiv.

[2] LÉOPOLD HOERBST, Die Marianisten in Oesterreich, dactyl., P. 84.

qui le commandent, enfin, par l'abus de l'esprit technique[1] qui considère l'homme comme un instrument de production et le rend progressivement plus inconscient de sa propre mutilation en lui offrant toujours plus de biens de consommation standardisés et de plaisirs étourdissants. Dans un pareil monde, il est plus urgent que jamais d'inspirer à nos élèves, par notre propre respect de leur personnalité, un tel respect de leur dignité et de leur liberté humaines et chrétiennes, qu'ils la cultivent intérieurement, la préservent contre toutes les causes extérieures de dégradation et s'efforcent eux-mêmes, en toutes leurs démarches ultérieures, de traiter les autres hommes, non comme des moyens, mais comme des fins en soi. Ils reconnaîtront la sincérité de nos paroles au respect que nous témoignons nous-mêmes à leur propre personnalité.

3.3. Sagesse dans l'adaptation

Pour élever des « chrétiens parfaits, c'est-à-dire des chrétiens d'aujourd'hui, des hommes de leur temps qui connaissent et utilisent les progrès apportés par la, science et par la technique, des citoyens intégrés dans la vie qui se développe sur terre[2] », une école doit sans relâche réajuster ses méthodes, en tenant compte de la complexité et de l'instabilité du réel. L'ouverture aux réalités nouvelles suppose une affectivité sereine et une humilité respectueuse de la vérité. Un esprit de famille qui équilibre l'affectivité, des supérieurs accueillants aux suggestions venues d'en, bas, un esprit de foi plein de respect devant la vie créée par Dieu, une formation intellectuelle ennemie des préjugés ont préparé les

[1] Il faut distinguer l'esprit technique de la technique. Celle-ci peut être d'un grand secours pour le développement de la personnalité ; l'esprit technique, au contraire, est cette attitude mentale qui consiste à évaluer et a juger toutes choses, y compris les choses intellectuelles, morales et religieuses, d'un point de vue quantitatif et utilitaire, totalement opposé à ces domaines essentiellement qualitatifs et désintéressés.

[2] PIE XII, le 24 septembre 1955 (Cf. aussi le 4 septembre 1949).

Marianistes à fuir les formes stéréotypées et à s'adapter hardiment aux conditions nouvelles de la vie et de l'histoire.

Sur ce point, ils avaient de qui tenir. Leur très réaliste Fondateur ne se laissait pas engourdir par les traditions éphémères ni enliser dans les formes d'apostolat surannées. *Nova bella elegit Dominus* ! « A temps nouveaux, méthodes nouvelles », telle était sa devise. Sa pensée indépendante et même originale, plus orientée vers l'avenir que figée dans le passé, ne pouvait se contenter de copier servilement. « Traditionnel autant qu'il sied de l'être, dit de lui son biographe, il a fidèlement retenu l'essence et les éléments qui ne peuvent varier, mais, au risque de provoquer de la surprise, peut-être même de l'opposition chez les routiniers, il a hardiment retouché les modes et la forme qui n'ont rien d'immuable et qui doivent s'adapter aux variations de temps, de lieu et de mœurs[1]. » Avec quelle souplesse il sut ajuster ses écoles aux besoins des lieux et des temps ! Avec quelle ouverture il accueillait les initiatives pédagogiques du Père Lalanne ! Que n'eût-il réalisé en ce domaine sans les éternelles difficultés financières ! Voici son grand principe : « Egalement ennemis et des innovations imprudentes et des routines aveugles, dit-il, nous avons mis à profit les notions acquises par les modernes, sans nous écarter des principes consacrés par l'expérience[2]. »

Ses disciples demeurèrent fidèles à son exemple. On a vu plus haut avec quelle liberté d'esprit et quel souple réalisme ils adaptèrent leurs méthodes pédagogiques aux besoins nouveaux, avec quel souci de la perfection ils les remanièrent sans relâche afin de les faire coller au réel. Ils ne crurent jamais être arrivés à une formule définitive. A côté d'une multitude de tâcherons obscurs qui ne purent jamais, faute de temps et de culture, exprimer pour la postérité leurs trouvailles méthodologiques, humbles, mais efficaces, la Société s'honore de quelques religieux qui se distinguèrent par leur science pédagogique et sont à juste titre

[1] H. ROUSSEAU, op. Cit, p. 348

[2] Lettres, t. II, p. 10.

considérés comme des précurseurs. Sans parler du Père Lalanne, qui se réveillait chaque matin avec une initiative nouvelle et savait l'exprimer dans une langue remarquable, mais à qui avait manqué, pour être efficace, la présence d'un esprit critique et pondéré qui pût faire fonction de frein ou de catalyseur, la Société de Marie peut être fière de sa pléiade d'éducateurs hardis et clairvoyants.

Le Père Simler ne fut pas seulement un précurseur par ses initiatives fécondes[1], il eut surtout le mérite de grouper autour de lui et d'encourager une jeunesse pleine de talents, avide de se dévouer à un apostolat efficace mieux adapté aux besoins des temps nouveaux. Convaincu que les idées mènent le monde, il n'eut point peur de lâcher la bride à M. Cousin ou de soutenir de son autorité les Pères Klobb, Léber, Rousseau et Kieffer. Grâce à ce soutien, le Père Léber fut en France l'initiateur enthousiaste des œuvres sociales dans les collèges[2], le Père Rousseau le créateur et l'animateur des cercles d'études. Qui a connu celui-ci pendant les vingt dernières années de sa vie, s'étonnera sans doute de trouver sous sa plume déjà mûre cette ambitieuse déclaration : « Ce qui ne peut être contesté, c'est que l'avenir est à l'initiative et que les temps nouveaux appellent des initiateurs ; ce rôle revient à la jeunesse, qui n'a point à reproduire le passé et des gestes mécaniques, mais à créer de nouveaux modes de pensée et d'action en rapport avec le mouvement intellectuel contemporain[3]. » M. Cousin trouva fort heureusement dans le Père Kieffer l'homme pondéré et réaliste qui sut donner corps à ses idées justes, mais parfois irréalisables dans leur forme originale[4].

---

[1] Il créa lui-même au séminaire d'Antony une chaire d'économie sociale Cf. Messager de la Société de Marie, 1904, p. 644 et suiv.

[2] Voir son magnifique rapport au congrès de l'Alliance de 1898, Messager | de la Société de Marie, 1898, p. 379-392. Naturellement, les professeurs se défiaient de ces initiatives, parce qu'ils « voyaient mieux les inconvénients à ; à l'intérieur du collège que les bons effets à l'extérieur », p. 889.

[3] En 1899. Cf. Messager de la Société de Marie, 1899, p. 26.

[4] Il écrivait dans le Messager de 1899, p. 64 ; « Les besoins et les ressources diffèrent suivant les lieux et les circonstances ; l'unique règle générale doit être que chacun fasse pour le mieux avec les moyens dont il dispose. » Le P, KIEFFER, en effet, a surtout mis en

En Espagne, le Père Dominique Lazaro, bientôt secondé à par Don Antonio Martinez, suivit les mêmes chemins réalistes dans l'adaptation de l'enseignement de son pays. Après avoir fait une critique serrée et courageuse du système d'éducation en vogue et pris le courage de dire « les vérités amères[1] » à tant de maîtres chrétiens engourdis dans la routine, son esprit de foi lui inspira ce cri de combat : « Messieurs, à présent il faut s'y mettre[2] !» Lui-même prit la tête du mouvement, groupa autour de lui toutes les forces catholiques, dirigea jusqu'à sa mort la revue de l'association fondée par lui et les semaines pédagogiques qu'elle organisait chaque année pour les maîtres catholiques d'Espagne. « Sa mort, écrivit un homme politique spécialiste des questions scolaires, fut un deuil pour l'Espagne et surtout pour la pédagogie catholique[3]. » Les journaux et les revues — la revue *Atenas* lui consacra un numéro spécial[4]– mirent en relief sa vaste culture et son réalisme pédagogique et retracèrent son œuvre de précurseur. « Il faut fuir ces gens à œillères, disait-il, qui ne voient que ce qu'ils ont devant les yeux, sans se rendre compte qu'à côté d'eux, il y a des choses plus dignes d'être regardées[5]. »

---

valeur les idées du P. Simler et de M. Cousin. Voir sur ce point, LORETAN, P. Franz Kieffer und die Villa Saint-Jean, 1954, p. 200 et suiv.

[1] Titre d'un article de Atenas, revue fondée par lui, juillet 1981.

[2] Titre d'un article dans le numéro du mois de novembre 1938. L'association fondée par lui est la F. A. E. (Federación de Amigos de la Enseñanza). Sur tout cela, Cf. la Vie écrite par Don ANTONIO MARTINEZ, p. 387 et suiv. Peu avant de mourir, il jeta encore un signal d'alarme, Atenas, janvier 1985, p1.

[3] Atenas de Mars 1935, p. 194,

[4] Numéro de Mars 1935.

[5] Atenas, février 1935, p. 43. Ajoutons que nos Frères d'Espagne, renouvelant la tradition de nos premiers religieux, ont fait un effort considérable pour composer des manuels scolaires ; la plupart des manuels, environ quatre-vingt, mis entre les mains des élèves, sont leur œuvre. Ces Manuels sont aussi largement répandus dans d'autres écoles, même officielles. Par ailleurs, il y a toute une collection de livres de lecture spirituelle pour élèves, composés par les religieux. Ils se trouvent encore aux éditions S. M. de Carabanchel. Voici les principaux: P. DOM. LAZARO: Forjando el porvenir, En los umbrales de la vida; BENITO MORAL: He aquí tu Madre, Almas marianas, Para ti muchacho; P. FLOR. FERNANDEZ: El Evangelio y los jóvenes, Cruzados del Ideal; P. FRANCISCO ARMENTIA: Adolescentes, Caballeros; P.B. CUEVA: El maestro te llama;

En Autriche, nos religieux, fidèles disciples du Père Chaminade, créèrent plusieurs écoles normales dont l'une se distingue dans le pays par ses méthodes progressistes[1]. Plus que partout ailleurs, ils comprennent, selon le mot de l'un d'eux, doyen de la Faculté de pédagogie de l'Université de Salzbourg, que «l'éducateur authentique devrait posséder ce sens de l'adaptation qui lui permette de s'adapter à l'homme en devenir aussi bien qu'à l'évolution de la culture[2]. »

Bien qu'ils se distinguent plutôt par leur action concertée[3] et que cette action se développe dans un esprit démocratique qui rappelle le travail en équipe de nos deux premières générations de religieux dans l'élaboration de la Méthode marianiste, nos Frères d'Amérique jouent un rôle très en vue dans les diverses associations pédagogiques de leur pays[4] ; leur revue pédagogique, *The Marianist Educator*, est très vivante et ouverte aux réalités modernes. Ils ne craignent pas les solutions neuves. « Educateurs-apôtres, déclare l'un d'eux, nous me saurions nous borner à suivre le progrès, comme on dit ; car ce serait le subir. Notre ambition doit être de le dépasser, de le diriger ou de le compléter[5]. » Chaque année des spécialistes des diverses branches de l'enseignement se réunissent pour mettre en commun leurs expériences et pour concerter de nouveaux plans. Ces carrefours (workshops) sont ronéotypés et chacun peut ainsi profiter de l'expérience de tous. Les thèses de doctorat en pédagogie ne se comptent plus et elles nous donneront

---

Don PEDRO MARTINEZ: La conquista del carácter, El corazón, Un mundo nuevo, etc. Ce dernier a encore composé un bon nombre de romans pour la jeunesse.

[1] Apôtre de Marie, 1952, p. 239, 283, 318. Ces initiatives ont été réalisées par MM. Schilling et Prohaska, Leur caractère principal est l'esprit familial.

[2] LÉOPOLD PROHASIKA, Existentialismus und Pädagogik, 1955, p. 5.

[3] Il y a eu cependant de remarquables pédagogues dont nous citerons souvent les écrits dans la suite.

[4]EUGENE PAULIN, “The Society of Mary and the National Catholic Educational Association”, Marianist Educator, août 1950, p. 20 et suiv.

[5] Apostle of Mary, Educational Thoughts, août 1912.Voir aussi Apôtre de Marie, 1947-1948; p. 271, 303, 336 et suiv. ; 1949-1950, p. 38.

bien des suggestions; l'Institut de pédagogie de notre Université de Dayton est un des mieux organisés des Etats-Unis et obtint récemment des félicitations officielles pour le niveau élevé de ses exigences.

Dans ces efforts d'adaptation, il y eut quelques faux pas. Qui s'en scandaliserait ? Celui-là seul ne se trompe jamais qui est trop paresseux pour penser; mais il ne fera jamais rien de valable en éducation. L'adaptation comporte des risques, mais aussi des chances de réussite. Du reste, dans une société religieuse, le travail en équipe ct les conférences d'ordre atténuent le risque d'erreurs considérables, et pour faire fonction de modérateur, il y aura toujours assez d'esprits pondérés, sans parler des gens plus préoccupés d'assurer leur tranquillité et leur autorité menacée que de faire œuvre éducatrice. Le Père Léber eut plaisir à les prendre pour cible. « Il faut combattre la routine, écrit-il, qui guérit du découragement par l'activité mécanique. La routine est la mort des œuvres; elle est la pensée remplacée par un ressort, elle est l'absence d'âme remplacée par un règlement, ossature qui soutient quelque temps le corps dont la vie a disparu... Oh ! les règlements ! Ils ont la mission de garder et de préserver, mais empêchons-les d'arrêter aucune manifestation de vie nouvelle, de vie bonne et saine ; la vie avant tout[1] !» Si le Père Kieffer n'eût pas été soutenu ouvertement par le Père Simler qui avait pressenti toute sa valeur et savait fermer les oreilles aux nombreuses critiques, on l'eût sans doute mis à la raison, c'est-à-dire à l'ombre, dès le départ. Ses confrères et son premier directeur, en effet, l'avaient accusé d'être un esprit indépendant et utopique. Pareille accusation est, avec celle de l'orgueil, la réaction défensive ordinaire des gens médiocres contre toute supériorité qui les humilie et contre toute innovation qu'ils accueillent comme un reproche à leur paresse et à leur routine. Contrairement à ce que dit le proverbe, dans le royaume des aveugles les borgnes ne sont pas regardés comme des rois, mais comme des hérétiques. Plus tard, le Père Kieffer écrira une page

[1] Messager de la Société, 1898, p. 391.

apaisée mais assez vive contre le fixisme en pédagogie. « Cet empirisme créateur de routine, dit-il, économise la réflexion personnelle; à la préoccupation inventive, toujours en quête d'amélioration, il substitue l'insouciance qui se repose sur l'infaillibilité du procédé industriel. C'est, au fond, la mollesse qui se couvre du respect des choses établies[1]. » La parole de ces hardis initiateurs fut si bien entendue, qu'il serait plus souvent nécessaire, de nos jours, d'entendre rappeler le respect des vérités immuables.

***

Une adaptation réaliste suppose le sens de l'équilibre. Seuls les idéologues se portent aux extrêmes, et leur esprit unilatéral est d'ordinaire entraîné par une affectivité aux abois ou buté par des oppositions du milieu. Dans la Société de Marie, la hardiesse dans la création est ordinairement restée dans les limites d'une sage mesure. Pareil équilibre résulte de l'obéissance religieuse et de notre esprit de famille, sans doute, mais aussi de la présence de collaborateurs expérimentés et pondérés, dont les avis étaient avidement sollicités pendant les conférences d'ordre. Tous nos créateurs furent d'ailleurs des praticiens, et par là-même, ils étaient prémunis contre les outrances ordinaires aux pédagogues de salon. Dans leurs écrits, on ne rencontre pas contre les méthodes traditionnelles de ces critiques inconsidérées chères aux juvéniles bâtisseurs de systèmes. On ne trouve pas davantage, au cours de notre histoire, de ces engouements irréfléchis et collectifs pour les nouveautés en vogue. Il n'est pas dans nos habitudes de donner tête baissée dans des théories séduisantes qui n'ont pas encore fait leur preuve. Nous respectons trop les âmes pour en faire des cobayes. Pourtant, au temps même de nos Anciens, les prophètes de méthodes faciles et de panacées universelles ne manquèrent pas. Mais, très humblement, nos maîtres, tout en innovant audacieusement, surent trouver une via media entre les méthodes traditionnelles les plus éprouvées et les procédés mieux adaptés aux

[1] Autorité dans la famille et l'école, p. 13.

écoliers et aux temps modernes. Le nom de méthode mixte qu'ils donnèrent dès le début à leur Méthode, peint exactement la manière marianiste. Hardiesse, oui, témérité, non. On ne manipule pas les âmes comme des corps chimiques. Si de légers faux-pas comportent peu de risques, étant donné l'élasticité de la mature enfantine, des erreurs plus importantes sont de nature à gâcher des vies entières.

Le Père Simler trouva l'expression exacte de notre manière, en disant : « Nous réformerons, mais mous ne révolutionnerons pas. » « Ces Messieurs pourront rencontrer des mécomptes, dit-il en parlant des nouveaux prophètes de l'école nouvelle. La conduite d'une maison d'éducation suppose une expérience que les circonstances ne leur ont pas donnée, expérience du reste qui est toute à faire, puisqu'ils entreprennent du nouveau. Mais il y a quelque chose d'exact dans leurs vues : donner plus d'importance à l'éducation de la volonté, faire mieux sentir la responsabilité en la rendant plus réelle, préparer la pleine initiative de l'adulte par l'initiative conseillée de l'adolescent, ces idées sont loin d'être méprisables; elles valent la peine qu'on cherche à leur faire une plus grande place dans les méthodes d'éducation[1]. » « Toute nouveauté, certes, n'est pas à condamner, dit le Père Kieffer dans son dernier livre, auquel il donna un titre d'une saveur si marianiste[2], sinon on fermerait la voie au progrès. Il s'agit donc d'avoir l'esprit ouvert, accueillant pour toutes les formes du vrai progrès, mais, en même temps, d'éviter tout emballement inconsidéré pour la nouveauté, parce que nouveauté[3]. »

Tout en les mettant en garde contre les extrêmes, le Père Lazaro convoque les maîtres catholiques à se tenir toujours à la tête du progrès : « Catholiques, dit-il, il nous faut éviter deux extrêmes également répréhensibles : celui de ces écervelés qui se lancent avec

[1] Cf. Sa Vie par le P. COUSIN, p, 166-167; ct LORETAN, op. cit., p. 85.

[2] Education et équilibre.

[3] Education et équilibre, p. 60. Cf. aussi Apôtre de Marie, 1905, p. 3 et 35,

une témérité inconsidérée vers tout ce qui sent la nouveauté, se perdent eux-mêmes et compromettent la cause qu'ils représentent ; et à l'opposé, l'attitude de ces « pauvres d'esprit », craintifs comme les lièvres, qui s'enrhument au moindre petit vent de nouveauté et qui, pour excuser leur paresse d'action, se réfugient, scandalisés et effarouchés, dans ce qu'ils appellent tradition. Ni témérité ni mimétisme niais !... Puisque la pédagogie chrétienne est la seule intégrale, rendons-nous indispensables nous-mêmes. Ne nous arrêtons pas avant d'avoir cessé d'être les tributaires des matérialistes, des athées et autres gens de même acabit et de les avoir obligés à être tributaires eux-mêmes... Leurs systèmes pédagogiques tomberont comme fleurs d'amandier. Quant à nous, examinons-les, retirons-en les parcelles saines et utiles pour les incorporer à notre propre synthèse; puis, allons de l'avant[1] ! »

En parlant ainsi, ces distingués pédagogues se font simplement l'écho de nos Constitutions, dont les articles 277 et 278 se trouvent déjà dans les Constitutions de 1839 :

> « Les grands principes de l'éducation et de l'enseignement ne varient pas; mais l'application de ces principes et les méthodes doivent nécessairement s'accommoder aux besoins et aux exigences des sociétés humaines. Admettre l'immobilité absolue des formes et des matières d'enseignement, ce serait limiter à un temps bien court les services et même l'existence d'un Institut qui se voue à l'éducation.» (277)
>
> « C'est pourquoi le Supérieur général se tient au courant de l'état de l'enseignement, par les rapports des Inspecteurs, des Visiteurs et des Provinciaux. Il revoit les méthodes et les livres, et y introduit les améliorations qui seraient garanties par l'expérience. Toutefois, on ne fait de changements et d'innovations qu'avec une sage réserve. » (278)[2]

---

[1] « Dos actitudes a la debida altura; A vanguardia », Atenas, avril 1984, p.275 et suiv. Sa maxime préférée pour les éducateurs catholiques était : « Nosotros, mas allá !... » Il nous faut dépasser les autres! Atenas, mars 1935, p. 104.

[2]

Deuxième Partie

LA PEDAGOGIE MARIANISTE EN ACTION

CHAPITRE QUATRIEME

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION CHRETIENNE ET MARIANISTE

4.1. But de l'éducation en général : Aider l'enfant à devenir un homme[1]

L'éducation est l'art d'aider l'enfant à se former, de le guider vers sa perfection humaine, bref, de l'assister pour qu'il devienne un homme. Cet art est l'objet de la pédagogie, qui formule la théorie de l'éducation. Élaborée au cours des siècles, la pédagogie cherche son orientation dans la philosophie et s'appuie sur les résultats de la science pédagogique[2].

[1] *Si nous faisons une distinction entre l'éducation en général et l'éducation chrétienne, c'est uniquement pour la clarté de l'exposé. Dans l'examen des problèmes pédagogiques, nous pouvons envisager successivement les faits de la nature et les opérations de la grâce.*

[2] *C'est pourquoi, très improprement d'ailleurs, on l'appelle parfois une science, en tant qu'elle formule la théorie de l'éducation. L'art (ou pratique) ne s'oppose d'ailleurs pas à la théorie (ou science), mais on peut posséder l'une sans l'autre, connaître à un haut degré la science de l'éducation et échouer comme éducateur, ou posséder l'art sans avoir la science, grâce à une intuition innée, qui suggère aux maîtres des procédés et des attitudes dont ils ne peuvent pas plus donner les raisons qu'un artiste ne peut expliquer l'enchantement produit par son œuvre. Cependant, ordinairement, l'art de l'éducation et la science pédagogique s'enrichissent l'un l'autre et se prêtent un mutuel appui.*

4.1.1. Rôle de la philosophie en pédagogie

De même qu'un arboriculteur doit connaître la vie et les conditions de développement d'un arbre, un éducateur a besoin de savoir d'où part et où doit aboutir sa tâche formatrice ; pour faire de l'enfant un homme, il doit avoir un idéal de l'homme. Les sciences auxiliaires de la pédagogie, telles que l'anthropologie, la psychologie et la sociologie sont incapables de lui fournir cet idéal; elles constatent ce qui est, mais ne peuvent dire ce qui doit être. Seule la philosophie et la théologie sont à même de lui indiquer en quoi résident la perfection et la valeur de la personne humaine. Depuis Aristote, la philosophie traditionnelle voit dans l'homme un être vivant doué de raison dont la suprême dignité est dans l'intelligence, une personne libre qui doit obéir volontairement à la loi de Dieu inscrite dans sa nature. Depuis que des penseurs nombreux et influents ont délaissé cette sagesse traditionnelle adoptée et complétée par le christianisme, la plus grande anarchie règne dans les systèmes philosophiques dont chacun se fait de l'homme une idée différente. Comme on ne peut formuler de théorie de l'éducation sans avoir une conception précise de l'homme, il y a autant de systèmes pédagogiques qu'il y a de conceptions philosophiques de l'homme. Selon la réponse, en effet, que l'on donne aux questions posées sur la nature, la liberté, la destinée et la valeur de la personne humaine, l'éducation s'inspire de méthodes divergentes. Comme les systèmes philosophiques contemporains s'arrêtent d'ordinaire à un aspect fragmentaire de l'homme[1], les théories pédagogiques qui s'en inspirent sont unilatérales et incomplètes comme eux; ce sont des morceaux arrachés au corps harmonieux de la pédagogie traditionnelle et chrétienne, ordinairement vraies et fécondes en ce qu'elles mettent en relief, mais fausses en ce qu'elles excluent.

---

[1] *Pour l'idéalisme, par exemple, ainsi que pour le rationalisme, l'homme est un pur esprit ; pour Spencer l'homme n'est qu'un animal plus perfectionné, pour Fichte un précieux échantillon d'une race, pour Hegel un serviteur de l'Etat, pour Marx un producteur économique, pour Durkheim un produit de la société et un citoyen, pour Spengler un technicien, pour Nietzsche un surhomme, etc. Là-dessus, Cf. Fr. ARMENTIA, Athenas, mars 1986, « Nuestro laicismo* pedagógico », p. 200 et suiv.

4.1.2. Rôle de l'observation

Si le but de la philosophie est d'orienter la tâche de la à pédagogie, celle-ci doit mettre en œuvre les procédés les plus à aptes à atteindre la fin de l'éducation. Depuis qu'il y a des enfants à élever, des éducateurs se sont ingéniés à résoudre les mille problèmes posés par l'art de l'éducation. Mus par leur dévouement, guidés par leur bon sens et instruits par leur esprit d'observation, ils ont abouti, à travers de multiples tâtonnements, à formuler des règles pratiques ou empiriques pour assurer le succès de leur tâche et pour amener l'enfant à sa maturité humaine. Peu à peu s'est formé un corps de doctrine de plus en plus perfectionné, dont l'histoire de la pédagogie retrace les étapes et qui a guidé les éducateurs pendant des siècles. Nos manuels traditionnels de pédagogie qui en sont l'expression, ne sont donc pas du simple verbiage, mais contiennent une sagesse pratique basée sur des expériences innombrables. Si leurs pages ne renferment pas autant de chiffres et de statistiques que les livres modernes de pédagogie dite scientifique, ils n'en sont pas moins réalistes dans leur ensemble et on peut en dégager certains principes fixes et durables. Ils ne méritent donc pas le dédain dont ils sont parfois l'objet. La science peut vérifier expérimentalement le succès d'un procédé empirique ou résoudre les problèmes posés par l'empirisme, mais non se substituer à eux. Et si les hommes de science ne sont pas eux-mêmes des praticiens, ils ont le plus grand intérêt à tenir compte des avis de la pédagogie traditionnelle, s'ils ne désirent pas courir le risque de marcher au hasard ou de préconiser des méthodes qui seront peut-être semblables à ces savantes machines de précision qui ne fonctionnent pas.

4.1.3. Rôle de l’expérimentation

En raisonnant et en organisant les données empiriques, en provoquant intentionnellement les faits pédagogiques, la science pédagogique peut apporter une aide appréciable à l'art de

l'éducation. Prétendre se passer de ses découvertes toujours nouvelles serait aussi ridicule que d'apprendre l'art militaire dans les livres stratégiques publiés il y a cent ans. A une connaissance empirique parfois subjective, particulière et fortuite, la science peut substituer une connaissance objective, générale et méthodique. Comme l'empirisme, elle part de l'observation ; mais elle la complète en provoquant et en répétant intentionnellement les faits pour aboutir à des résultats plus scientifiques. L'enfant qu'il faut éduquer n'est d'ailleurs pas seulement un homme en soi, mais aussi une personne de tel âge, de tel sexe, de tel tempérament, grevée de telles hérédités, placée dans tel milieu social et historique déterminé, toutes circonstances qui influent sur son évolution. La science peut formuler dans une certaine mesure les lois de cette interdépendance, étudier aussi, par exemple, le mode spécial de la perception enfantine, préciser sa capacité d'attention, fixer les méthodes les plus rationnelles de mémorisation, évaluer le degré de fatigabilité, etc. Par là, elle peut aider l'éducateur à modifier la durée et le rythme des exercices, à mieux s'adapter à l'évolution et aux ressources de l'enfant, sans brûler les étapes et sans exténuer les jeunes énergies.

Les premiers pas de la science pédagogique ont été plutôt décevants. Cet insuccès explique, sans doute, la défiance de quelques praticiens. Les savants du XIX° siècle, en effet, formés aux méthodes quantitatives et spatiales des sciences physico-chimiques, en vinrent à nier tout ce qui ne tombe pas sous les sens et prônèrent une psychologie sans âme. Pour être réalistes, ils se croyaient obligés d'être matérialistes. La résistance des faits les ramena bientôt à des conceptions plus conformes au réel intégral. Maintenant qu'ils ont compris que les sciences psychologiques ont des méthodes propres, leurs conclusions se sont rapprochées de plus en plus de celles du spiritualisme. Grâce à leurs efforts, individuels ou concertés, la psychologie, en plaçant l'enfant au centre perspectif des expériences, a fait sa révolution copernicienne et les résultats de leurs recherches ne peuvent plus laisser indifférent un

éducateur soucieux d'efficacité ou simplement pourvu de conscience professionnelle[1].

4.1.4. L'école nouvelle et la pédagogie scientifique

La première moitié du XX° siècle connut un incroyable foisonnement d'expériences pédagogiques qui suscitèrent des systèmes d'éducation désignés ordinairement sous le nom d'écoles nouvelles. Dans l'ardeur juvénile de la découverte, et peut-être avec l'inconsciente arrière-pensée d'imposer plus sûrement leur propre point de vue, les fondateurs de ces écoles déclarèrent presque tous la guerre à l'école traditionnelle et la chargèrent de tous les maux du passé. Cependant, le plus souvent, malgré l'étalage de leurs chiffres et leurs prétentions scientifiques, leurs essais sont unilatéraux par l'exagération d'une idée bonne en soi, et partent souvent d'hypothèses philosophiques aventureuses qui, non seulement les rendent sujets à caution aux yeux d'un éducateur chrétien, mais aussi éphémères que leurs présupposés métaphysiques[2]. Tant il est vrai qu'on ne peut faire de la pédagogie sans avoir une conception de l'univers et de l'homme, une opinion sur la destinée et la valeur des actes humains. La plupart de ces

[1]FR. LAEHR, « Value and necessity of pedagogy », *Apostle of Mary*, août 1911, p. 158 et suiv. Cet article contient quelques vérités de grand bon sens.

[2]Voici quelques exemples : La pédagogie de Rousseau supposait la bonté originelle de l'homme et celle de Port-Royal sa corruption foncière. La pédagogie de Spencer est basée sur le naturalisme; celle de Froebel sur l'idéalisme de Schelling; celle de Ferrière sur l'élan vital de Bergson, la volonté de vivre de Schopenhauer et la volonté de puissance de Nietzsche; celle de Kerschensteiner et de Natorp sur le sociologisme de Durkheim; celle de Decroly sur le positivisme de Comte, celle de John Dewey sur le psychologisme de William James et le matérialisme. Les grandes lois psychologiques soi-disant positives de Claparède, la loi d'intérêt et la loi de récapitulation biogénétique, ne sont autre chose que des hypothèses philosophiques. L'éducation sous le fascisme italien, sous l'hitlérisme allemand et sous le militarisme japonais avait elle aussi perverti la fin normale de l'éducation, en faisant de l'homme un instrument de la domination nationale. Il en est de même en U.R.S.S., où l'unique tâche de l'école est de faire des citoyens aveugles et dociles de la collectivité. Quant au capitalisme, il songe avant tout (comme d'ailleurs le communisme) à former des techniciens d'un haut rendement industriel (Cf. P. HOFFER, « Weltbild, Weltanschauung und religiöses Leben, » dans *Kind und Jugendlicher der Gegenwart* (L. PROHASKA, 955), p. 187-202.

pédagogues furent d'ailleurs des philosophes avant de s'occuper d'éducation. Ils eussent dû préalablement purifier leur conception de l'homme. A quoi sert-il d'avoir une route bien entretenue, si elle doit donner dans un mur ? A quoi bon dépenser des efforts prodigieux pour constituer de magnifiques techniques pédagogiques, si celles-ci doivent aboutir à former d'intelligents esclaves dans une société collectivisée et matérialiste ?

Cependant, il serait peu réaliste, et donc peu chrétien, de rejeter en bloc tous les essais de ces pédagogues. Bien que leur philosophie les ait souvent égarés, leur amour pour les enfants et leur science désintéressée ne furent pas entièrement stériles. Comme toutes les erreurs, leurs systèmes contiennent une âme de vérité qui en explique la réputation momentanée. Un éducateur chrétien doit intégrer à sa synthèse toutes les découvertes scientifiques sérieusement établies car tout ce qui est objectivement vrai est chrétien. "L'ordre surnaturel ne détruit pas celui de la nature, et le plan de la Rédemption ne contredit pas celui de la création. Examinons de plus près les idées nouvelles.

1° La psychologie contemporaine nous a révélé en particulier la diversité des structures mentales individuelles, le progrès lent et constant qui s'opère à travers les diverses étapes de l'évolution de l'enfant et de l'adolescent, l'importance du consentement intérieur dans la création des habitudes humaines et religieuses. On ne peut plus admettre l'erreur pédagogique qui, sinon en théorie, du moins en pratique, considérait l'enfant comme un adulte en miniature, auquel on impose, fût-ce à son corps défendant, les connaissances et les habitudes propres à l'âge adulte; il n'est plus permis de traiter l'enfant comme une matière inerte ou comme une table rase sur laquelle on peut imprimer n'importe quelle forme, ou comme un vase vide dans lequel il suffirait de déposer une somme de vérités toutes faites ou des attitudes définitives pour la vie. Chaque élève doit collaborer activement à la synthèse de sa personnalité; le maître est là pour le guider, le stimuler et le soutenir; l'éducation

n'est pas un dressage, mais une coopération. Gardons-nous d'ailleurs d'opposer l'école nouvelle à l'école ancienne ou d'opter sans nuances pour l'une des deux, mais empruntons à chacune ce qu'elle propose de meilleur.

2° Le principe fondamental de la pédagogie contemporaine, comme nous l'avons déjà dit[1], consiste essentiellement à **partir du sujet à éduquer**, sans d'ailleurs jamais perdre de vue l'idéal vers lequel l'homme doit tendre. Si autrefois on a trop souvent considéré l'enfant comme un être abstrait et l'éducation comme une transmission mécanique de la sagesse du passé ou du milieu, on s'inspire aujourd'hui d'une conception organique de l'être humain, et les programmes s'adaptent davantage aux intérêts et aux capacités de l'enfant. Quand le pédagogue se place à un tel point de vue, il stimule l'étude de la psychologie de l'enfant. On est parvenu à établir un certain nombre de lois scientifiques, dont la plupart, examinées dans la perspective de la philosophie chrétienne du péché originel et de la grâce, admettent une interprétation parfaitement orthodoxe, bien que leurs auteurs les aient souvent entendues dans un sens naturaliste et que les expériences et les applications qu'elles ont inspirées aient été parfois entreprises dans une atmosphère étrangère, voire hostile au christianisme. Dans les chapitres qui suivent, mous essayerons d'incorporer à la pédagogie chrétienne les éléments les plus importants et les plus éprouvés de ces essais, sans même en indiquer la provenance[2]. En attendant, nous nous contentons de formuler brièvement les lois les plus universellement valables, qui peuvent être considérées comme des conquêtes définitives de la pédagogie. Bien entendu, les vrais maîtres n'ont pas attendu, pour les mettre en pratique, qu'elles soient scientifiquement formulées[3].

---

[1]Cf. p. 100

[2]*Ceux qui désirent connaître ces essais en détail les trouveront dans n'importe quel livre de pédagogie moderne.*

[3]*M. EHRBURGEI, « Notre pédagogie traditionnelle est active », dans le Compte rendu des journées nationales d'études de l'U. F. E., 1949, p. 78-87.*

a) Loi d'intérêt. — A chaque instant un être agit suivant la ligne de son plus grand intérêt, c'est-à-dire selon la fin qu'il lui importe de réaliser à ce moment. Toute notre conduite, si désintéressée qu'elle soit, est dictée par un intérêt, une fin. Qu'on se garde bien de confondre l'intérêt dont il est question ici, avec la recherche égoïste du plaisir ou avec le caprice. Faire une action par amour de Dieu est le plus haut intérêt qui existe pour nous. Cette loi est très conforme à la philosophie thomiste qui admet un déterminisme interne de l'homme pour le Bien. Il ne peut vouloir que le bien et le bonheur, même, ce qui arrive souvent, quand il se trompe d'objet. Le rôle de la liberté consiste à éclairer le bien qui assurera actuellement le plus grand bonheur. L'éducation a précisément pour fin de faire connaître et aimer les vrais biens, d'élever progressivement l'échelle des valeurs de l'enfant, de le hausser du désir des biens inférieurs de l'instinct à ceux des biens supérieurs de l'esprit. Elle dure toute la vie et n'est parvenue à son terme que quand l'homme désire spontanément les biens les plus spirituels et n'est plus tenté par les faux biens. L'affectivité, alors, ne vibre plus qu'à la vision du Bien. A ce moment on peut dire à l'homme : *Ama et fac quod vis !* Il possède la liberté des enfants de Dieu. Voilà pourquoi on peut affirmer que l'éducation est essentiellement une spiritualisation de l'affectivité. La connaissance a pour rôle essentiel d'éclairer tellement le Bien que la volonté le choisisse librement, c'est-à-dire se laisse déterminer par lui et non par des biens apparents.

Nous verrons plus loin comment l'éducateur doit appliquer cette loi.

b) Loi d'évolution fonctionnelle. – L'enfant se développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant et dont chacune a une fonction irremplaçable dans l'édification d'une personnalité équilibrée. L'évolution heureuse d'une étape est la condition de l'entrée dans l'étape suivante, c'est-à-dire de l'éclosion progressive de la maturité. Il est nécessaire que l'être soit d'abord pleinement enfant, puis

totalement adolescent pour qu'il puisse devenir un homme ; et il sera d'autant plus intégralement homme qu'il aura été plus totalement enfant et adolescent. L'éducation ne doit donc pas brûler les étapes, escamoter certaines phases, ou accélérer artificiellement l'évolution, mais favoriser respectueusement et patiemment leur maturation successive. Un enfant est normal quand il sent, pense et agit conformément aux normes de son âge, actuellement précisées par de nombreux tests. Si l'évolution de tant d'enfants — et d'hommes ! — s'est figée à un âge donné, c'est principalement parce que l'éducation a voulu brûler l'étape correspondant à cet âge. Les uns se sont trouvés dans des conditions telles qu'ils ont été sevrés des stimulants nécessaires à leur développement ; ce sont des retardés par manque de nourriture spirituelle, et dans cet état d'anémie, leurs fonctions se sont atrophiées. Cette cause agit dans les classes où l'enseignement est pauvre et très inférieur au niveau intellectuel des élèves, ainsi que dans celles où l'on accumule des matériaux sans progresser jusqu'à l'élaboration didactique du savoir. Il y a là un infantilisme pédagogique. D'autres sont suralimentés, soit qu'on anticipe sur des matières pour lesquelles manque encore la préparation indispensable, soit qu'on les gave de choses abstraites (définitions, lois, systèmes) sans les avoir élaborées à partir des donnés concrets. Dans ces cas, il y a hypertrophie et déformation. Ce danger existe actuellement en raison des sensations violentes et continues qui assaillent les jeunes âmes et des notions au-dessus de leur portée que la vie moderne leur présente en foule. C'est ce qui nous vaut beaucoup de gens blasés.

D'après Maria Montessori, l'évolution fonctionnelle s'accomplit suivant un ordre intérieur, une orientation innée que l'éducateur devrait observer et respecter. L'enfant porte, pour ainsi dire, le rythme de son développement inscrit dans son être. La vie, en puissance en lui, se manifeste dans telle activité déterminée parce que le germe fécond d'où celle-ci provient, arrive à point pour éclore selon le plan biologique de l'espèce et de l'individu. Il existe

pour chaque fonction une période sensible pendant laquelle la nouvelle acquisition se fait spontanément, facilement et avec joie, lorsque les circonstances ne font pas obstacle. C'est comme si la nature tenait en réserve une sensibilité spéciale et des énergies prêtes à entrer en action à l'instant fixé. Les périodes sensibles sont si puissantes qu'elles commandent en quelque sorte l'évolution fonctionnelle et en règlent le cours heureux ou troublé suivant que les éducateurs, parents ou maîtres, se conforment aux indications de la nature ou les contrarient.

La quantité de connaissances intellectuelles emmagasinées, l'habileté professionnelle et le fonctionnement correct des facultés logiques abstraites ne doivent pas faire illusion : le trouble du développement réside surtout dans une attitude faussée à l'égard de la réalité morale, philosophique et sociale.

c) Loi d'activité. – L'enfant est si proche des sources de la vie, qu'il agit pour agir. Il doit rester le principal agent de sa formation, car le progrès durable provient seulement d'une action acceptée ou consentie de sa part. Une activité, en effet, n'est vraiment éducative, sur le plan spirituel, que si elle est reconnue comme bonne par l'intelligence et accueillie par la volonté. L'éducation d'un être raisonnable, en effet, n'est pas un dressage animal car «l'esprit n'est pas un vase qu'on remplit, mais un foyer qu'on allume (St Thomas). Elle n'est pas l'acquisition d'une somme de pensées et d'attitudes extérieures, mais la formation d'une capacité, l'éveil d'un désir, l'amorce d'une source de lumière. L'éducateur ne doit pas se substituer à l'enfant pour décider à sa place ou imposer des attitudes ou des gestes intérieurement désavoués ; il doit s'efforcer de les faire désirer et accepter. Cette loi n'exclut nullement l'intervention et les stimulations de l'éducateur adulte, ni même, comme nous le verrons, l'utilisation de certaines contraintes pour briser des résistances momentanées d'ordre plutôt biologique ; conscient de sa faiblesse, l'enfant est le premier à solliciter la surveillance et la direction intelligente et ferme du maître. Le bon éducateur offre à

l'enfant la nourriture appropriée au moment propice, montre le but à poursuivre, prévoit et écarte les obstacles, signale et éclaire les lectures, attise le désir, ranime le courage, aide à faire découvrir et aimer les valeurs humaines et les biens culturels du milieu.

d) Loi d'individualisation. — Les enfants ne sont ni des abstractions ni des numéros : chacun diffère plus ou moins des autres ; chacun a reçu de Dieu son individualité, ses richesses, sa vocation et son mystère propres. L'éducateur doit s'efforcer de reconnaître cette individualité avec respect et de l'épanouir avec amour, pour la plus grande gloire du Créateur et l'avantage de la société. La personne humaine est, en effet, un être unique avec toute sa richesse, toute sa force et toute sa beauté. L'existence de ces différences individuelles ne peut manquer de frapper un maître; mais en tire-t-il toujours toutes les conséquences pratiques ? L'enfant réclame donc une éducation sur mesure, chaque fois que l'action collective risque d'appauvrir sa personnalité. Hélas ! L'uniformité et l'anonymat sont des tentations de facilité. Dans le passé, on a parfois même recommandé de contrarier et d'effacer les différences individuelles, en théorie du moins, sous prétexte qu'elles constituent des défauts, ou parce qu'on a transposé en pédagogie une fausse conception de la vie spirituelle et de la sainteté, ou projeté sur les élèves, sans les adapter, les attitudes de la vie religieuse ! L'idéal standardisé de l'enfant sage a toujours hanté les éducateurs autoritaires ou sans personnalité, autant que l'écriture calligraphique[1] et le style Saint-Sulpice. Pour eux, le bon élève serait celui qui n'occasionne aucune histoire, qui est toujours docile, reste immobile et les bras croisés, approuve toujours ce que le maître affirme et s'efforce de le répéter fidèlement. Pourtant, une docilité excessive et automatique est une marque de passivité,

[1] *Celle-ci ne doit pas être un but, mais rester un moyen méthodologique provisoire, pendant le temps de l'apprentissage ou pour les heures d'écriture, sinon elle risque d'avoir une influence néfaste sur le caractère. Des expériences concluantes ont, en effet, prouvé que, si l'écriture reflète le caractère, un changement d'écriture voulu peut aussi changer le caractère, Déjà, on se sert de cette découverte au point de vue thérapeutique.*

c'est-à-dire d'absence de caractère[1]. Par ailleurs, l'orgueil des parents a souvent poussé les enfants vers des carrières où ils seront toute leur vie des déracinés ; et l'autoritarisme et le simplisme de certains maîtres se débarrassent parfois des personnalités riches et par conséquent difficiles, qui ne s'adaptent pas à leurs cadres et à leurs programmes, comme si l'enfant était fait pour l'école et non l'école pour l'enfant ! On peut admettre cette loi sans méconnaître l'identité foncière de la nature humaine qui rapproche et unit les personnes sur le plan spirituel, tout en respectant leur diversité. On ne condamne pas davantage l'enseignement collectif. Celui-ci est loin d'avoir fait faillite, comme le proclament certains apôtres de l'Ecole nouvelle; la formation sociale et morale de l'enfant le justifie encore plus que certaines considérations d'ordre pratique et administratif[2]. Ce que l'on demande, c'est une flexibilité aussi grande que possible entre l'enseignement collectif et l'enseignement individualisé. Pour sauvegarder le bien de tous, malgré de notables différences d'aptitudes intellectuelles, le maître doit s'ingénier à ce que le progrès des élèves bien doués ne soit pas compromis par la présence de trop d'élèves peu doués ou retardés et que ces derniers se trouvent dans une ambiance qui, loin de créer en eux un complexe d'infériorité, les stimule et les épanouit grâce à l'émulation et à des soins spéciaux[3]. Le problème des élèves retardés

---

[1] *Bien qu'ils existent, ils sont très rares les enfants et les adolescents qui sont dociles par vertu, soit qu'on les ait habitués tout jeunes à l'ascétisme, soit sous une influence exceptionnelle de la grâce.*

[2] *C'est ce que le Saint-Père fait remarquer fort à propos : « Le jeune homme normal, nous voulons dire l'écolier moyen, a rarement besoin d'une éducation individuelle particulièrement adaptée. Regardez la plante jeune et saine, dans le pré ou sur la montagne : d'elle-même, en vertu de son principe vital, elle tire du sol et de l'air les éléments dont elle a besoin pour son développement. Pareillement, l'enfant, l'adolescent prend de tout, ce qui l'entoure, dans la famille, dans l'église, dans l'école, de tout ce qu'il voit, entend, lit, expérimente, avec un don prodigieux d'observation et de réceptivité, les éléments avec lesquels il forme son caractère, son tempérament, ses inclinations personnelles » (Pie XII, 6 septembre 1950). Il semble d'ailleurs que, dans ce passage, le mot individuel soit synonyme d'individualisé.*

[3] *Un de nos Religieux d'Amérique, LOURS FAERBER, s'est spécialisé dans ce problème. Sa thèse: Provisions for low-ability pupils in Catholic high schools, 1948. Voir aussi J.-J. KREGAN, Method of teaching slower students, M. E., automne 1955, p. 26 et suiv. (Emploi des méthodes actives : partir d'intérêts immédiats, construire le cours autour de*

avait déjà préoccupé nos premiers religieux et ils lui donnèrent une solution élégante dans des classes spéciales de repêchage[1].

e) Loi de socialisation. — La Société est une réalité, non point substantielle, certes, comme la personne humaine, mais cependant très influente. Pour arriver à une éducation harmonieuse, en faisant pour ainsi dire contrepoids à la loi de l'individualisation, l'action pédagogique doit aider l'enfant à assimiler peu à peu les richesses culturelles du milieu et à s'adapter lui-même à lui. L'enfant, en effet, a tendance en s'enfermer en lui-même, à se faire centre. Il faut l'aider à sortir de lui-même et à tenir compte de la présence des autres. Quant à l'adolescent, au moment où il se découvre comme personne autonome et est tenté de s'affirmer contre les autres, il faut l'aider à conquérir une attitude adulte, non seulement en acceptant l'existence des autres, mais encore en respectant leur personnalité et en s'oubliant lui-même pour promouvoir leur bonheur. Toute tentative qui, à la suite de Rousseau, viserait à écarter de l'enfant toute influence sociale, prendrait donc le contrepied de la nature, car elle empêcherait sa personnalité de murir, en la privant de l'opposition féconde du milieu social.

Dans nos développements ultérieurs, nous tiendrons le plus grand compte de ces lois, tout en signalant parfois les excès commis. On ne peut nier, en effet, que l'application maladroite de ces lois, de celle d'individualisation Surtout, n'aient donné lieu à de graves excès. Sous prétexte de s'adapter à l'intérêt de l'enfant, de respecter son rythme, certains maîtres s'interdisent à tort de le stimuler à l'effort, de secouer sa paresse, le laissent libre de choisir ses lectures, sa philosophie, sa morale et sa religion. La grave erreur de certaines écoles nouvelles a été de faire table rase du passé culturel de l'humanité, surtout à une époque où le respect des valeurs

---

centres d'intérêts concrets. Voir aussi M. L., « Do not neglect the better boy », «Apostle of Mary, 1905, p. 289 et suiv. (Cultiver avec soin le talent spécial de chacun. Eviter tout nivellement par le bas.)

[1] *Il en a été question à la page 38.*

culturelles de l’humanité est plus nécessaire que jamais. Seul le sens de la tradition permet de regarder vers l'avenir avec assurance; le souci exclusif de l'adaptation au présent risque de compromettre à brève échéance l'avenir de la jeune génération.

4.2. La fin de l'éducation chrétienne : Former d'autres Christs

Par bonheur, notre tâche à nous chrétiens, est plus aisée que celle des philosophes. Ce n'est pas de la seule philosophie à que nous attendons la lumière complète sur l'idéal de vie dont la réalisation constitue la mission de éducateur, mais de la Révélation divine et de da Théologie. Sans doute, nous accueillons en toute loyauté les enseignements de la droite raison, qui voit en l'homme un être raisonnable, intelligent et libre; mais nous croyons aussi qu'il est une créature déchue par le péché originel, puis relevée, divinisée par la grâce et appelée à partager un jour l'intimité éternelle de la Trinité. Dans son encyclique sur l'Education chrétienne (31 décembre 1929), notre Saint Père le Pape Pie XI, après avoir montré qu'il « est de la suprême importance de ne pas errer... au sujet de la tendance à la fin dernière, à laquelle est intimement et nécessairement liée toute l'œuvre éducatrice », met bien en relief la conception chrétienne de l'homme : « Le sujet de l'éducation chrétienne, dit-il, est l'homme tout entier : un esprit joint à un corps, dans l'unité de nature, avec toutes ses facultés naturelles et surnaturelles, tel que mous le font connaître la droite raison et la Révélation ; toutefois, c'est aussi l'homme déchu de son état originel, mais racheté par le Christ et rétabli dans sa condition surnaturelle de fils adoptif de Dieu, sans l'être pourtant dans les privilèges préternaturels d'immortalité de son corps, d'intégrité et d'équilibre de ses inclinations. » Une formation ne sera intégralement chrétienne que si elle réalise cet être concret qu'est un chrétien : un enfant de Dieu, un homme, un apôtre et un citoyen préparé à jouer un rôle dans la cité.

4.2.1. Epanouir la vie divine dans le chrétien

C'est la doctrine du corps mystique du Christ, selon laquelle tout chrétien est essentiellement un autre Christ, qui dicte au Saint-Père la fin ultime de l'éducation chrétienne :

> « La fin propre et immédiate de l'éducation chrétienne, dit-il, est de coopérer à l'action de la grâce divine dans la formation du véritable et parfait chrétien, c'est-à-dire à la formation du Christ lui-même dans les hommes régénérés par le baptême, suivant l'expression saisissante de l'Apôtre : « Mes petits enfants pour qui j'éprouve à nouveau les douleurs de l'enfantement jusqu'à ce que le Christ soit formé en vous. » En effet, le vrai chrétien doit vivre sa vie surnaturelle dans le Christ : « Le Christ notre vie », dit encore l'Apôtre, et le manifester dans toutes ses actions, « afin que la vie même de Jésus soit manifestée dans notre chair mortelle. »

Après avoir cité ce texte dans une circulaire, le Père Sorret s'écrie :

> « Eh bien ! Voilà ce que nous, éducateurs chrétiens, sommes appelés à semer, cultiver, fortifier et rendre fécond dans les âmes des élèves : c'est la vie surnaturelle, la grâce sanctifiante, Jésus-Christ lui-même, qui, par notre ministère, veut s'y former, y croître, et se manifester dans leur vie par la profession sincère et publique d'un vrai christianisme. Nous sommes les nourriciers et les défenseurs de la vie surnaturelle, c'est-à-dire de Jésus-Christ lui-même[1].

Ce primat de la formation surnaturelle transparaît sous des formules variées, dans les lettres et les écrits de notre Fondateur. A ses yeux, l'école n'existe que pour cela et l'enseignement profane n'est qu'une occasion de « multiplier les chrétiens[2] ». A ses religieux professeurs il se plaît à donner le titre de missionnaire[3]; aux prédicateurs de la retraite de 1839 il donne la consigne suivante :

> « A vous de faire sentir à ceux et à celles qui enseignent directement, combien ils s'abuseraient s'ils bornaient leurs efforts à instruire dans les lettres humaines, s'ils mettaient tous

[1]Circulaire 22, p. 685.
[2]Lettres, t. III, p. 379.
[3]Lettres, t. II, p. 177.

leurs soins et toute leur gloire à faire des savants et non des chrétiens, ou à conquérir une réputation mondaine. Oubliant alors qu'ils sont missionnaires de Marie, pour se ravaler au rang avili des industriels de d'enseignement dans notre siècle, ils descendent de la hauteur de leur sublime apostolat[1]. »

Fidèles à sa pensée, ses successeurs mettent à leur tour l'accent sur le primat de la formation chrétienne : « Nous donnons la science humaine à notre jeunesse studieuse, c'est le moyen, dit le Père Hiss; mais cela nous le faisons pour avoir le droit et l'occasion de lui enseigner la science divine. Nous formons de notre mieux ces jeunes esprits, mais c'est pour atteindre et sauver leurs âmes. Vrais missionnaires du Christ, nous sommes associés à l'œuvre de la Rédemption[2]. »

« Un maître, dit encore le Père Sorret, qui se laisse absorber par le souci de remplir les programmes, de conquérir des diplômes, au détriment de la formation religieuse, n'a pas une foi réelle en sa mission. Nous disons : absorber, car le souci des diplômes et des programmes... est louable, quand il est réglé et reste subordonné à la formation chrétienne[3].»

4.2.2. Former des chrétiens qui soient intégralement hommes

1. Un chrétien ne cesse pas d'être un homme; il doit même l'être plus intégralement que tout autre, pour obéir au Créateur qui lui a confié la nature humaine afin de la porter à sa perfection. « Faire

[1]Ibid., t. V, p. 79

[2]Circulaire du 8 avril 1917, p. 575.

[3]*SORRET, Circulaire 22, p. 688. Voir aussi le M. E. du février E949, Portrait of the Marianist Educator (H. FRITZ), p. 9 et suiv. et la Circulaire 46 du* P.TREDTIN, p. 444 : « Les religieux enseignants qui ne gardent pas sans cesse devant leurs yeux le but et l'objet de leur enseignement, seront toujours menacés de devenir des professionnels de l'enseignement; or les matières qu'ils enseignent ne sont que des moyens de donner la formation religieuse, des moyens en vue d'une fin, un but provisoire pour un objectif permanent. »

arriver le règne de Dieu » en nous, cela consiste précisément à restituer dans leur intégrité les facultés dont le péché originel a faussé le jeu, à épanouir en plénitude toutes les aptitudes déposées en nous par Dieu.

2. En outre, devenu semblable au Christ par la grâce Sanctifiante, le chrétien est appelé à l'imiter en tout son comportement intérieur et extérieur. « La vie même du Christ, dit saint Paul, doit être manifestée sur (sa) chair mortelle. » Or, Notre-Seigneur est le modèle achevé de toute perfection humaine. Quel magnifique équilibre en Lui ! Quelle unité dans les traits apparemment les plus contrastants ! Quelle intelligence lucide, quelle volonté calme et ferme, quelle délicatesse de cœur en tous ses gestes et en toutes ses paroles ! Il réalise à la perfection l'image que Dieu s'était faite de l'homme en le créant. Toute la vie morale du chrétien se ramène en somme à cette imitation du Christ tel qu'il apparaît dans l'Evangile. « Adorer Dieu en esprit et en vérité », c'est devenir, par amour pour lui, des hommes dans toute la force du terme. Pour être chrétien, il faut donc être pleinement homme. Personne n'accomplit la loi de la grâce qui n'ait d'abord accompli en perfection la loi de la nature. « Elever un enfant, comme le dit le Père Simler, c'est donc travailler à faire de cet enfant un homme parfait par le développement complet et non partiel, harmonieux et non exclusif, de ses facultés physiques, intellectuelles et morales[1]. »

3. D'ailleurs, point de vie surnaturelle authentique sans ascèse, c'est-à-dire sans effort pour restituer aux facultés de l'âme, sièges de notre activité morale et de nos vertus, leur intégrité originelle. Malgré la supériorité de la vie dont elle est le principe, la grâce, n'étant qu'une qualité, suppose la nature comme une infrastructure indispensable, se coule en quelque sorte dans ses formes, selon la méthode divine de l'Incarnation. Les lois du fonctionnement de la

[1]Les hommes de Dieu, p. 2). Et le P. LAZARO : « Il faut faire de nos élèves des hommes complets et des chrétiens, c'est-à-dire des hommes dans toute la force du terme et des hommes divinisés par la grâce » (Vie, p. 376).

psychologie naturelle se retrouvent analogiquement en psychologie surnaturelle. L'action de la grâce ne dispense donc pas de la culture humaine naturelle et la pédagogie chrétienne ne peut pas se désintéresser des méthodes de la pédagogie humaine. Les vertus théologales elles-mêmes, dans la mesure où elles s'insèrent dans le mécanisme des facultés, sont menacées dans leur épanouissement par des facultés désagrégées. Dans une affectivité repliée sur son égocentrisme, la charité risque d'être gênée dans son essor ; la foi est menacée dans ses racines mêmes quand l'intelligence est trop abstraite, utopique et le jouet d'illusions; lorsque la volonté est pétrifiée dans ses habitudes, figée par l'angoisse ou mue par l'esprit de domination, quel visage garde encore l'espérance ? Il en est de même des vertus morales. Ainsi, l'humilité est équivoque dans un homme sans jugement, le zèle est ambigu dans un homme dont la volonté est l'esclave de la volonté de puissance, l'obéissance est équivoque dans une volonté soumise à la peur; etc. « Mes bien-aimés, dit saint Jean, ne croyez pas en tout esprit, mais éprouvez s'il est de Dieu[1]. » L'objet de la morale et de l'ascèse, c'est justement l'amélioration de nos puissances de sentir, de comprendre et de vouloir, le rétablissement de l'équilibre dans nos facultés, afin de les rendre plus souples à la pénétration de la grâce. Si Dieu interdit le péché, c'est parce qu'en désagrégeant nos facultés il détruit son plan créateur; la vertu au contraire en opère le redressement. Eduquer un enfant consiste précisément à redresser ses facultés, à y rétablir l'ordre primitif perverti par le péché originel. L'éducation est comme une pré-ascèse qui assure à l'enfant la maîtrise de soi, c'est-à-dire la possession d'une intelligence ouverte à la vérité, d'une volonté énergique souple aux injonctions de la raison, d'une sensibilité soumise aux régulations de l'esprit. Former en l'enfant une nature intègre, c'est donc favoriser le développement de la vie surnaturelle.

Que l'éducateur n'oublie donc jamais la grandeur et la beauté de son rôle ! En formant des intelligences droites, des volontés bien

[1]1, IV, 1.

trempées, des affectivités saines et chaudes, bref, en purifiant les facultés, il prépare un terrain plus propice à l'action de la grâce. Chaque fois qu'il fortifie le sens de la logique et le sens du réel, il favorise un meilleur épanouissement de la foi. Les matières apparemment les plus éloignées de la formation chrétienne, comme les mathématiques, contribuent donc elles aussi à assurer à la grâce un terrain plus réceptif. En habituant les élèves à l'attention et à la concentration de l'esprit qui doivent être le but principal des études, le maître fortifie ce qu'il y a de plus spirituel en eux, accroît le pouvoir de leur volonté et la maîtrise sur leur imagination : il n'y a pas d'ascèse plus efficace contre l'égoïsme, ni de meilleure préparation à la prière et à l'oraison ; car nos distractions dans la prière proviennent de notre incapacité à concentrer l'esprit, à faire attention. La qualité même de l'attention contribue pour beaucoup à la valeur de la prière. Une âme attentive est déjà, d'une certaine manière, orientée sur Dieu, ouverte à la grâce. Ainsi donc, nos efforts les plus humbles sont ennoblis par leur finalité. Tel est l'humanisme chrétien; il prépare à la vie surnaturelle une base saine. L'achèvement humain qu'il poursuit n'est pas un but en soi, mais un moyen d'ouvrir l'homme à la grâce divinisante et à l'amour. « Il s'ensuit donc, dit le Saint-Père, que l'éducation chrétienne embrasse la vie humaine sous toutes ses formes : sensible et spirituelle, intellectuelle et morale, individuelle, domestique et sociale, non, certes, pour la diminuer en quoi que ce soit, mais pour l'élever, la régler, la perfectionner d'après les exemples et la doctrine du Christ. »

4. D’un autre côté, la grâce perfectionne la nature, au point que les saints, comme le fait remarquer Bergson lui-même, ont été les hommes les plus accomplis que l'humanité ait connus. En conséquence, bien qu'il n'y ait pas de mesure directe de la croissance de la grâce, nous pouvons considérer comme agissant surnaturellement l'homme que nous voyons se conformer aux indications de la droite raison et aux exemples du Christ. « Si vous êtes vraiment chrétiens, dit le Père Lalanne, vous deviendrez

facilement des hommes complets, jouissant de la plénitude de tous les attributs s humains : raison, liberté, amour. » Au contraire, bien que Dieu puisse exceptionnellement faire des saints avec les psychismes les plus disgraciés, une vie intérieure est sujette à caution dans une existence en laquelle l'humain est déficient. Le divin ne se réalise pas dans le monde si l'humain se déshumanise, puisque la volonté de Dieu est d'agir dans et par l'humain.

> « Le vrai chrétien, fruit de l'éducation chrétienne, dit encore le Saint-Père, est donc l'homme surnaturel qui pense, juge, agit avec constance et avec esprit de suite, suivant la droite raison éclairée par la lumière surnaturelle des exemples et de la doctrine du Christ, ou, pour employer une expression actuellement courante, un homme de caractère vraiment accompli. »

Nul n'a mieux présenté cet idéal que le Père Dominique LAZARO:

> « Etre chrétiens consiste à devenir des hommes intégralement hommes, avec toutes leurs vertus propres; des esprits cultivés, disciplinés, droits, équilibrés, pondérés, compréhensifs, larges et accueillants; des caractères forts mais sereins, maîtres de leurs impressions ; des personnes discrètes, prudentes et impartiales, en qui brillent à la fois l'esprit chevaleresque, la noblesse et la magnanimité ; des âmes qui sentent la beauté de la nature, de l'art et de la morale ; des âmes sincères, équilibrées et détachées, délicates et bonnes, distinguées et modérées. Et, pour épurer, sublimer et dignifier tout cela surnaturellement, la vie intérieure et divine[1]. »

[1]D. ANTONIO, MARTINEZ, op. cit., p. 377. Voir aussi cette définition, au fond semblable de JOHN CRAIG : « Nos écoles chrétiennes ont comme tâche de former un type d'homme précis; un homme qui est à la fois un humaniste qui place les valeurs humaines au-dessus de tout excepté de Dieu; un homme de science animé d'une grande curiosité de connaître la création entière et équipé di excellentes méthodes pour découvrir la vérité; enfin un chrétien, qui ne doit pas seulement aimer et servir son prochain, mais encore reconnaître, aimer et servir Dieu » (Cf. « The Catholic idea of education », dans *The Marianist*, mars 1944, p. 20). Cf. également, "TH. HOEFFKEN, Blueprint for Catholic education, ibid.,juin 1945, p. 10 et suiv.

5. Il est évident qu'il est impossible d'obtenir un pareil résultat sans sacrifices et sans retranchements coûteux à la nature : les poussées instinctives de l'individu, s'insurgent sans cesse contre les intérêts supérieurs de la personne. Pour employer le langage de saint Paul : « L'homme charnel lutte contre l'homme spirituel. » Nietzsche en prend prétexte pour reprocher à l'éducation chrétienne d'étouffer dans l'enfant ce qu'il a d'individuel et de singulier pour le conformer à un idéal passe-partout et impersonnel. Rien n'est plus contraire à la réalité. L'éducation chrétienne authentique n'est pas un moule uniforme dans lequel doivent disparaître les qualités particulières qui caractérisent chaque personnalité ; elle ne ressemble pas au travail d'une usine qui fabrique les objets en série. Un idéal de vie servilement décalqué du dehors, n'aboutira jamais qu'à faire des individus artificiels, abstraits et anonymes, qui camouflent leurs passions en changeant seulement leur objet, mais sans les transformer au fond. Les instincts ainsi refoulés trouveront bientôt des voies détournées pour compenser les satisfactions normales sacrifiées. Un éducateur chrétien bien informé n'ignore d'ailleurs pas qu'aux yeux de Dieu chaque homme représente quelque chose d'unique et de singulier qu'Il « appelle par son nom ». Voilà pourquoi, pour ne pas trahir la pensée divine, l'éducateur s'efforce de découvrir et de réaliser en chaque enfant la pensée éternelle du Créateur et d'épanouir en lui ses dispositions singulières et ses talents uniques. Par une connaissance approfondie de la psychologie de chaque enfant, il met en valeur la note irremplaçable, originale et personnelle que chacun est appelé à émettre dans l'harmonieux concert de la création[1]. Le bien général, à son tour, exige la même méthode. Une communauté humaine n'a rien à gagner dans une uniformisation, c'est-à-dire dans un nivellement par le bas de toutes les capacités

[1]Voir cette objection formulée dans KIEFFER, L'autorité..., p. 11. Il en est d'ailleurs de même dans l'ascèse. On ne calque pas un saint, si parfait soit-il. Son exemple peut être un stimulant ou une orientation, mais non une recette universellement valable. Il faut porter son esprit dans les situations inédites de notre vie propre. Mais le mimétisme ou le décalque est une tentation de notre éternelle paresse d'esprit...

individuelles. Le rouleau compresseur, tentation de tous les gens médiocres, n'est pas une méthode éducative recommandable. Au contraire, il est dans l'intérêt de tous que les dons de chacun soient intégralement mis en valeur.

4.2.3. Préparer des apôtres et des témoins du Christ

Précurseur en cela de l'action catholique moderne, le Père Chaminade avait la constante préoccupation de préparer des apôtres dans ses congrégations et ses écoles. « Le but principal du vénérable Fondateur de l'Institut en établissant les écoles, dit la première méthode marianiste, a été de faire des jeunes enfants autant de bons chrétiens qui devinssent les apôtres de leurs familles, l'édification et la consolation de la société tout entière : la lecture, l'écriture et les autres connaissances, ne sont employées que comme des moyens et des appâts pour arriver au but principal[1]. » La lettre pontificale adressée à la Société de Marie à l'occasion du premier centenaire de sa fondation, relève avec complaisance cette insistance du Fondateur. « De tous ceux, dit-elle, qu'il avait entrepris d'exercer aux vertus chrétiennes, il travaillait avec zèle à former des apôtres. » Cette approbation pontificale souligne énergiquement notre devoir de suivre les consignes de notre Fondateur qui répétait souvent que nos élèves devaient devenir des « semences de vertu » et de « petits apôtres » près de leurs camarades et auprès de leurs familles[2]. « A proportion que vous aurez des élèves qui se tourneront sérieusement vers Dieu, écrit-il au Père Chevaux, vous en trouverez quelques-uns qui auront du zèle, et dont vous pourrez vous servir à l'égard des autres comme de petits missionnaires : j'ai vu autrefois qu'on obtenait ainsi de grands succès[3]. »

Sous peine d'être infidèle à sa vocation, l'éducateur marianiste doit donc s'efforcer de suivre les recommandations du Fondateur et

[1] *Ancienne Méthode, 1824, art. 28.*

[2] *Lettres, t. II, p. 98, 348.E. F., t. III, p. 404 et suiv.*

[3] *Lettres, t. III, p. 380.*

de marcher sur les traces de nos Anciens. « Les cinq cents enfants qui se rendaient (à nos écoles d'Agen), devenaient auprès de leurs parents de petits apôtres[1]. » En vue de leur faciliter cette tâche apostolique, les maîtres leur prodiguaient des conseils précis, leur remettaient des objets de piété pour orner leurs maisons, des tracts à distribuer aux parents. Le Père Chaminade parlait avec émotion du succès de leur zèle :

> « Les enfants des écoles chrétiennes dirigées selon le plan adopté par l'Institut de Marie, écrivait-il, ... y font généralement des progrès si rapides, et y deviennent si dociles et si chrétiens, qu'ils portent la bonne odeur de la vertu et de la religion dans leurs familles. Les enfants deviennent comme les apôtres de leurs parents, et leur apostolat produit toujours quelques heureux fruits; c'est ce qui me fait appeler ces écoles un moyen de réformer le peuple[2]. »

L'apostolat n'est qu'une exigence du don précieux de la foi. Aucun chrétien n'a reçu cette richesse pour lui seul, mais pour la partager avec ses semblables. Dans la pensée du Père Chaminade, les élèves devaient être, comme les religieux, les auxiliaires de Marie dans l'œuvre de la multiplication des chrétiens. Marie est l'antagoniste irréconciliable du mal ; à Elle est réservée la dernière victoire sur l'indifférence religieuse des temps modernes. Elle a donc besoin d'apôtres décidés qui consentent à combattre sous sa bannière et à ses côtés. Impossible de s'appeler enfant de Marie si on refuse de se mettre à son service pour « écraser la tête du serpent[3]».

4.2.4 Former des citoyens qui soient « le sel de la terre »

Une élite chrétienne en qui les ressources de la nature et celles de la grâce sont pleinement et harmonieusement mises en valeur, telle est la condition de la santé d'un peuple et la cause de tout

[1] *Lettres, t. I, p. 346.*
[2] Ibid., p. 348.
[3] E. F., t. I, p. 174 et suiv.

progrès social. Dans son encyclique, Pie XI insista longuement sur le devoir de l'école chrétienne de former de bons citoyens, qui, loin de se dérober aux tâches sociales, y apportent l'esprit chrétien. Il en est, dit-il, qui reprochent aux chrétiens d'être

> « en opposition avec la vie sociale et la prospérité matérielle et contraires à tout progrès dans les lettres, les sciences, les arts et les autres œuvres de civilisation. A semblable objection déjà mise en avant par l'ignorance et les préjugés de païens même cultivés d'une époque, et malheureusement reproduite plus fréquemment et avec plus d'insistance en nos temps modernes, Tertullien avait ainsi répondu : « Nous me sommes pas des étrangers à la vie. Nous nous rappelons fort bien nos devoirs de reconnaissance envers Dieu notre Maître et Créateur; nous ne rejetons aucun fruit de ses œuvres; mais nous nous modérons dans leur usage pour ne pas en user mal ou avec excès. Et ainsi, nous n'habitons nullement en ce monde sans place publique, sans marchés, sans bains, sans maisons, sans boutiques, sans écuries, sans vos foires et tous vos autres trafics. Comme vous, nous naviguons et nous guerroyons, nous cultivons les champs et mous faisons du commerce, si bien que nous pratiquons avec vous des échanges et nous mettons à votre disposition nos travaux. Comment pourrions-nous paraître inutiles à vos affaires quand nous y sommes mêlés et quand nous en vivons ? Je ne le vois vraiment pas. » En réalité, le vrai chrétien loin de renoncer aux œuvres de la vie terrestre et de diminuer ses facultés naturelles, les développe et les perfectionne en les ordonnant avec la vie surnaturelle, de manière à ennoblir la vie naturelle elle-même et à lui apporter aide plus efficace, non seulement en choses spirituelles et éternelles, mais aussi matérielles et temporelles. »

Et le Pape de montrer par les faits à quel point les saints et les missionnaires ont été, au cours de l'histoire, les plus efficients champions de la véritable civilisation. A l'opposé de certains

novateurs dont l'éducation naturaliste déchaîne les passions de l'individu contre l'ordre social, le maître chrétien, en guidant les premiers pas de ses élèves dans l'imitation de Jésus-Christ, a trouvé le remède le plus efficace aux maux de son temps; en éduquant leur conscience il collabore à la réforme des mœurs; en leur enseignant à lutter contre leur égoïsme et à aimer la Vérité pour elle-même, il oppose à l'utilitarisme d'un monde toujours plus esclave d'une technique qui asservit au lieu de libérer; en effaçant en eux les traces du péché originel, il travaille au progrès de la civilisation. « Cherchez d'abord le royaume de Dieu et sa justice et tout le reste vous sera donné surcroît ! »

4.2.5. Préparer les jeunes chrétien à leur vie de demain

L'école est un lieu de passage ou de transition, et, par la force des choses, un milieu provisoire, une fonction spéciale e la vie réelle qui attend les élèves à la fin de leurs études. Il ne suffit donc pas d'obtenir leur « sagesse » pendant qu'ils séjournent à l'école, pour la satisfaction et la tranquillité des maîtres ; il ne suffit pas de les former comme s'ils ne devaient jamais être du monde, dans une serre chaude d'où l'on écarte toutes les poussières et tous les courants d'air; il ne suffit plus, dans le monde paganisé d'aujourd'hui, de les préserver du mal, si important que puisse être cet objectif[1] ; il ne suffit plus d'en faire des enfants pieux dont la piété ne mord pas sur le comportement journalier : il faut les préparer pour les difficultés et la vie de demain.

Certes, l'essentiel est de faire d'eux des intelligences équilibrées, des caractères droits, et de les équiper d'une foi personnelle, « de telle manière qu'ils soient capables, lorsqu'ils sont abandonnés à eux-mêmes, de réagir comme à l'école» (Pie XII). Sans cette formation de base, la formation scolaire n'est guère que du plaquage plus ou moins artificiel qui ne résiste pas aux assauts du

[1]Cf. Un rapport de l'abbé Prohaska: « Die heutige Schule soll nicht nur bewahren, sondern auch bewähren» (non seulement préserver, mais aussi aguerrir).

dehors. Oublier cette formation de base, c'est rendre presque inutiles les leçons de civisme, de politesse, de relations publiques, toutes dispositions qui exigent qu'on corrige d'abord l'égoïsme. Cependant, une fois cette base assurée, l'éducateur doit viser plus loin encore: il doit positivement immuniser ou aguerrir la jeunesse contre les obstacles actuels et concrets du monde moderne et la préparer à jouer un rôle actif dans son évolution. Or ce monde n'est plus celui d'hier. La foi n'y trouve lus cette atmosphère croyante qui, autrefois, l'entretenait et l'alimentait à son insu. Il faut donc préparer les élèves à affronter les difficultés réelles de leur vie d'hommes du XXe siècle, les immuniser contre la propagande de l'athéisme et du communisme, les armer contre les dangers plus subtils encore de l'esprit technique axé sur la quantité, le rendement et la compétition par n'importe quels moyens[1], plus ou moins déchristianisé même quand il pratique la religion. Nous verrons plus tard de quelle manière.

A cette immunisation — dans la mesure où l'âge des élèves le permet – il faut joindre une formation positive qui les prépare à être un jour le ferment de la société ou le sel de la terre, à s'emparer du volant de la politique ou de la civilisation en marche, à se servir de toutes les ressources de la technique moderne pour faire avancer le Règne de Dieu, enfin, à être les témoins de l'efficacité toujours nouvelle de l'Evangile. Pour cela, il importe de les mettre en face des grands problèmes du monde actuel que les derniers papes ont exposés si lumineusement. Pie XII désire formellement cette initiation, en demandant à l'école chrétienne de faire « des chrétiens parfaits, c'est-à-dire des chrétiens d'aujourd'hui, hommes de leur temps, qui connaissent et utilisent tous les progrès apportés par la science et par la technique, des citoyens non étrangers à la vie qui se développe aujourd'hui sur terre[2]. »

[1]Cf. W. FERREE, "Brush with a technocrat", *The Marianist,*mai 1944, p. 16 et suiv.
[2]28 septembre 1955; voir aussi le discours du 4 septembre 1949. Egalement CBSRNARD SCHAD, "Education in an age of change", dans *The Marianist*, janvier 1944, p. 14 et suiv.

Que l'école soit donc ouverte à la vie réelle le plus possible, si elle ne veut pas être anti-éducative. Qu'elle se rattache à la communauté humaine, se préoccupe de ses problèmes et de ses souffrances, vive au rythme de sa constante respiration. Qu'elle se nourrice de ses inquiétudes et de celles de l'Eglise ! Qu'elle évite d'être un isoloir où les élèves s'anémient. Que la maîtrise exercée dans leur vie d'écoliers les prépare à dominer un leur existence d'hommes. Que le lieu de leurs études, de leurs jeux et de leurs prières les aide à porter des responsabilités et à résoudre les problèmes de leur âge.

4.3. — Les éducateurs : Agents extérieurs de l'éducation chrétienne

Même en efforçant de former des hommes, l'éducation chrétienne, nous l'avons vu, est, par sa finalité, une génération surnaturelle. Celle-ci dépasse les capacités humaines. Un éducateur qui sait observer ne conserve d'ailleurs pas longtemps une confiance aveugle en l'efficacité des industries et des techniques pédagogiques, si utiles qu'elles soient, et acquièrent tôt ou tard la certitude qu'il est incapable de faire face à ses responsabilités par ses seules forces humaines. Si habile qu'il soit, il constate que l'âme de l'enfant lui échappe souvent, que sa croissance spirituelle exige une lutte où triomphent parfois des forces inconnues et insaisissables. Il se demande alors quel est son rôle dans ce combat où s'affrontent les anges et les démons. Ce rôle ne peut qu'être subordonné, un rôle de collaborateur de Dieu, qui seul est le vrai Maître des destinées, choisit l'itinéraire de chaque âme, fait comprendre et aimer le bien, affermit la volonté, virilise le cœur et dispense la grâce de la persévérance. Tout maître, disait Pie XI à un groupe d'éducateurs, tout maître qui a conscience de son mandat se fait le continuateur et le collaborateur du divin Maître dans l'apostolat : c'est là le programme et la gloire de sa vie[1]. » Nos constitutions parlent de même : « Dans l'exercice de leurs fonctions, disent-elles, les Frères se regardent comme les ministres et les coopérateurs de Jésus-Christ, comme les serviteurs et les auxiliaires de Marie ; l'éducation, pour eux, consiste à former Jésus-Christ dans les âmes, à le faire connaitre, aimer et servir[2]. »

4.3.1. Ministres et coopérateurs de Jésus-Christ

La collaboration du maître chrétien consiste essentiellement à aider l'enfant à se mettre dans les dispositions requises pour

[1] 15 août 1925.

[2] *Art. 264.*

recevoir la grâce, à créer un milieu favorable dans lequel elle se développe et devienne un principe d'évolution de toute la vie. Qu'il prenne à son compte le mot de l'Apôtre : « J'ai planté, Apollos a arrosé, mais c'est bien qui fait croître » (1Cor. III, 6). « De vrais missionnaires, dit le Père Chaminade, ne doivent compter nullement sur eux, sur leurs talents et sur leur industrie, mais mettre toute leur confiance dans le secours de la grâce. » Le moyen doit être adapté à la fin, dit le Père Sorret :

> « Il nous importe de tendre à ce but, qui est surnaturel, dans un esprit surnaturel. Certes, nous devons utiliser de notre mieux toutes les ressources humaines que la science et l'expérience peuvent nous fournir. Mais ne perdons pas de vue ce principe fondamental de l'apostolat chrétien, que tout bien sérieux et durable est opéré par Dieu, et que nous ne sommes que ses ministres et ses agents subalternes; que sans Lui nous ne pouvons rien dans l'ordre surnaturel, et que tout notre pouvoir d'action vient de Lui. De là pour nous la nécessité d'une union intime avec Lui, de la vie d'oraison et de l'esprit intérieur; bref de la prière, dans le sens complet du mot, car, selon la pensée de saint Bernard, elle est, au-dessus de la parole et de l'exemple, le plus grand moyen d'apostolat[1]. »

La méthode pédagogique fondamentale de tous nos grands éducateurs consistait à envelopper les élèves d'un grand réseau de prières et de sacrifices pour obtenir de Dieu la grâce, qui peut seule transformer l'intelligence, le cœur et la volonté. Leur prière s'exprimait parfois en dévotions touchantes que leur inspirait un profond amour pour les enfants. La dévotion aux anges gardiens des élèves a été une constante tradition dans nos deux Congrégations. Quand le Père Lalanne allait faire une lecture de notes aux élèves,

[1] *Circulaire 22, p. 698.*

il saluait leurs Anges gardiens et se recommandait à eux pour la mission qu'il allait remplir[1]. Laissons au Manuel de Pédagogie de 1856 le soin d'être l'écho de la pratique commune de nos Anciens :

> « Quand vous aurez fait ce qui dépend de vous pour travailler les cœurs de vos élèves, il vous restera encore un moyen plus puissant que tous les autres : c'est la prière. Convaincus par la foi que le cœur de l'homme est dans la main de Dieu; qu'il peut amollir les âmes les plus dures, assouplir les plus indociles, dompter les plus rebelles, changer les plus opiniâtres dans le mal, vous recourrez souvent à lui dans des oraisons ferventes, le conjurant de se gagner lui-même les cœurs dont il vous a confié la garde, mais sur lesquels votre action demeurera impuissante, tant qu'elle ne sera pas fécondée par la sienne[2]. »

Voici l'aveu d'un praticien :

« Quiconque a une expérience de l'administration scolaire, sait à quel point il est difficile, en s'appuyant sur la seule valeur du corps professoral, de créer des traditions saines et un esprit vivant dans une école. Mais il est étonnant aussi de constater avec quelle aisance ces choses se réalisent tout à coup, quand les digues de la grâce s'ouvrent toutes grandes et que leurs flots vitaux se répandent dans l'école[3]. »

Une telle insistance sur la prière ne minimise nullement l'emploi des moyens humains, des connaissances psychologiques et techniques. Tout en recommandant à ses religieux enseignants de « se reposer sur Dieu du succès », « la Société met tous ses soins... dans la perfection de ses méthodes » et fait à chaque religieux « un devoir de devenir aussi habile que possible dans les matières qu'il enseigne et de faire valoir son petit talent[4]. »

---

[1] *Cf. I2. F., t. II, p. 598. SIMLER, Circulaire 9, p. 11; 81, p. 20; 62, p. 98.*

[2] *P.78.*

[3] Louis FAERBER, "The chief educator in the Catholic school", dans *Catholic School Journal*, vol. 48, n°1, p. 3.

[4] *Art. 275 et 276.*

4.3.2. Serviteurs et auxiliaires de Marie

« Nous sommes spécialement les auxiliaires et les instruments de la Sainte Vierge dans la grande œuvre de la réformation des mœurs, du soutien et de l'accroissement de la foi et, par le fait, de la sanctification du prochain. » Cette consigne de nos premières Constitutions (art. 6) s'étend à toute notre œuvre éducatrice. Le rôle de la maternité de Marie dans la formation des âmes était une idée chère au Père Chaminade. Puisque Marie a fait partie essentielle du plan rédempteur, elle fait aussi partie du plan éducateur, car celui-ci n'est qu'une continuation de celui-là. Disciple de l'Ecole française, il rattachait le rôle de la Sainte Vierge à la doctrine du corps mystique. Mère de la Tête, Marie est aussi Mère de tous les Membres, et elle assume vis-à-vis de tous le même rôle que dans la formation de la Tête. « Comme Jésus-Christ, dit le Père Chaminade, a été conçu dans le sein virginal de Marie, selon la nature, par l'opération du Saint-Esprit, de même tous les élus sont conçus selon l'Esprit, par la foi et le baptême, dans les entrailles de la tendre charité de Marie[1]. »

Marie ne s'est donc point contentée de donner la vie à Jésus : elle l'a nourri et éduqué; elle lui a donné ce qu'elle avait de plus profond en elle; elle l'a initié, lui le Fils de Dieu, à la vie des hommes et aux coutumes de son peuple; elle lui a révélé au jour le jour ce cadre humain dans lequel se déroulait leur vie à Nazareth ; bref, elle assuma, avec foi et désintéressement toutes les charges de son rôle de mère et d'éducatrice, aidant son Fils à « croître en âge, en sagesse et en science ». Et Jésus lui « était soumis ». Elle savait qu'il ne lui avait pas été donné pour elle, mais pour être donné au monde.

[1] *Cf. THOMAS A. STANLEY, The mystical body of Christ according to the writings of Father William-Joseph Chaminade, 1952, p. 115. Cf. aussi P. W. COLE, La maternité spirituelle de Marie dans les écrits du P. Chaminade (thèse anglaise en voie de publication).*

Ce que Marie a fait pour la vie humaine de Jésus, elle est aussi chargée de le faire pour la vie surnaturelle de tous les membres du corps mystique du Christ, en particulier des plus jeunes, qui ont un besoin plus immédiat de ses soins maternels. Cette conséquence logique, le Père Chaminade la répète sous toutes les formes :

> « Marie a pris soin de l'enfance de Jésus et a été associée à tous les états de la vie et de la mort et de la résurrection de Jésus-Christ; les élus n'arrivent à la plénitude de l'âge parfait, comme l'appelle saint Paul, qu'autant que Marie sera à leur égard ce qu'elle a été à l'égard de Jésus-Christ. »
>
> « Nous avons été tous conçus en Marie, nous devons naître de Marie et être formés par Marie à la ressemblance de Jésus-Christ, afin que nous ne vivions que de la vie de Jésus-Christ, que nous soyons avec Jésus-Christ d'autre Jésus, fils de Marie. »
>
> Nous devons nous former dans le sein de sa tendresse e à la ressemblance de Jésus-Christ, comme cet adorable fils a été formé lui-même à la nôtre, c'est-à-dire tendre à la plus haute perfection ou vivre de la vie de Jésus-Christ sous les auspices et la conduite de Marie[1]. »

Pour un éducateur marianiste, les conséquences de pareilles prémisses sont évidentes. S'il est soucieux d'exercer une action surnaturelle efficace dans l'œuvre éducatrice, il doit « se mettre sous la protection de la Sainte Vierge travaillant à cette œuvre pour laquelle elle a été élevée à la maternité divine[2]»; il doit coopérer à son rôle maternel en lui confiant la formation de Jésus dans les âmes de ses élèves et se pénétrer lui-même à leur égard « de la tendresse maternelle de Marie[3] »; il doit élever ses regards vers l'exemple de foi, de désintéressement, de discrétion, de sollicitude et de docilité envers la Providence, que la Sainte Vierge lui a donné

[1] I*bid., p. 144, 46, 47.*

[2] *Lettres, t. III, p. 379.*

[3] Constitutions, art. 265. Cf. aussi JOSEPH PANZER, The Immaculate Conception and education, M. E., Hiver 1954-195, p. 33 et suiv.

dans l'éducation de Jésus. Comme elle, il est le délégué de Dieu et de l'Eglise pour faire croître le corps mystique du Christ. Son rôle ressemble donc à celui de la Vierge. Qu'il se tienne donc uni à Elle par la prière et la méditation !

CONCLUSION

Quand on a compris la véritable nature de l'éducation chrétienne, il n'est pas difficile de justifier la conduite de l'Eglise qui réclame comme un de ses droits inviolables celui de donner elle-même l'éducation aux chrétiens. Aucune école officielle neutre, si respectueuse qu'elle soit des valeurs chrétiennes, permît-elle l'entrée régulière du prêtre pour donner l'instruction religieuse, ne peut remplacer l'école intégralement chrétienne. L'éducation, en effet, est plus une question d'atmosphère qu'une question d'enseignement et « l'école catholique n'est pas tant celle dans laquelle on enseigne la doctrine chrétienne à côté des autres matières que celle où tout est enseigné dans un esprit chrétien[1]. « A quoi servirait d'ailleurs un cours de religion quand le professeur de psychologie enseigne le behaviorisme, celui de biologie l'évolution matérialiste et celui de sociologie les principes de libéralisme[2] ?» Bien plus, « il faut non seulement, dit Léon XIII, que la religion soit enseignée aux enfants à certaines heures, mais que tout le reste de l'enseignement exhale comme une odeur de piété chrétienne ». Un bon maître « donne une leçon chrétienne à chaque parole, à chaque geste, à chaque regard[3] ». Fermer l'école chrétienne, ce serait bientôt vider l'église, faute de chrétiens. « Que deviendraient toutes les œuvres sans celle-là, qui en constitue vraiment la base, disait le cardinal Van Roey à une réunion de supérieurs d'institutions religieuses ? Que seraient nos paroisses, que serait la vie religieuse

[1]F. ARMENTIA, Atenas, mars 1986, p. 199.

[2]FRIEDEL, preparing leaders, Apostle *of Mary*, janvier 1983, p. 10.
[3]Constitutions, art. 273.

dans notre pays, si toute notre jeunesse intellectuelle devait passer par l'atmosphère neutre des institutions publiques.

4.4. Appendice I :
Naturalisme et surnaturalisme pédagogiques

L'exposé positif qui précède, nous permet d'être bref pour l'étude de ces deux erreurs, qui, dans les milieux chrétiens, existent plutôt sous forme de tendances qu'à l'état de positions conscientes et bien tranchées.

4.4.1. Le naturalisme pédagogique

D'une façon générale on entend par naturalisme le système de ceux qui n'admettent rien au-dessus de la nature. En fait, il a des visages multiples que le Saint-Père englobe indistinctement dans la même condamnation. Suivant la signification donnée au mot nature, on aura deux principales formes de naturalisme : le naturalisme philosophique et le naturalisme théologique.

1. Le naturalisme philosophique réduit la nature humaine intégrale à la nature biologique. Selon lui, la personne, siège d'un principe spirituel, ne serait que l'individu ou la partie instinctive. Il est exclusivement attentif au développement des virtualités de l'instinct. En vertu de ce principe, l'éducateur devrait renoncer non seulement aux punitions mais encore à toute intervention de l'autorité qui limite la spontanéité de l'enfant; il lui serait même interdit d'enseigner une conception philosophique de la vie ; ce serait à l'enfant de la choisir lui-même. Ce naturalisme aboutit pratiquement à l'anarchie et à l'amoralisme. Aussi le Saint-Père condamne-t-il

> « ces systèmes modernes, aux noms divers, qui en appellent à une prétendue autonomie[1]et à la liberté sans limite de

[1]Ce mot ne se trouve pas dans le texte latin; celui-ci parle de « liberté entière laissée aux enfants de se former eux-mêmes selon leurs dispositions naturelles et suivant leur bon plaisir ». Du reste, quand ils parlent d'autonomie, les philosophes ne désignent pas ordinairement l'anarchie que vise l'encyclique. Selon Kant, l'autonomie consiste à se fixer à soi-même la loi selon les lumières de la droite raison, et d'obéir à cette loi « par amour de

l'enfant, qui réduisent ou même suppriment l'autorité et l'œuvre de l'éducateur, en attribuant à l'enfant un droit premier et exclusif d'initiative, une activité indépendante de toute loi supérieure, naturelle ou divine, dans le travail de sa propre formation » (n° 61).

« Ces malheureux s'illusionnent dans leur prétention de libérer l'enfant », comme ils disent. Ils le rendent bien plutôt esclave de son orgueil et de ses passions déréglées : conséquence d'ailleurs logique de leurs faux systèmes puisque les passions y sont justifiées comme de légitimes exigences d'une nature prétendue autonome[1]» (n° 64).

Cependant, le Saint-Père ne conteste pas le sens valable certains des termes qu'il réprouve, à condition qu'on donne au mot nature le sens spiritualiste, c'est-à-dire intégral, d'esprit incarné.

« Si par l'emploi de quelques-uns de ces termes, on voulait exprimer – d'une façon impropre d'ailleurs — la nécessité chez l'enfant[2], d'une coopération active et graduellement toujours plus consciente au travail de son éducation, si l'on entendait par là ne vouloir écarter que l'arbitraire et la violence dont se distingue du reste la juste correction on serait dans la vérité; mais on n'affirmerait rien de nouveau, rien que l'Eglise n'ait enseigné et pratiqué dans l'éducation chrétienne traditionnelle. Elle imite d'ailleurs en cela la manière même de Dieu, qui appelle chacune de ses créatures, suivant sa nature propre, à une coopération active et dont « la Sagesse atteint avec force d'une extrémité à une autre extrémité et dispose toutes choses avec douceur » (n° 62).

---

la loi ». Mais en pratique, qu'arriverait-il si on laissait à chaque homme la liberté de découvrir et de s'imposer sa propre loi ?

[1]L'édition latine porte le mot *exlex*, qui signifie indépendant de toute loi.

[2]Le texte italien dit *alunno* (élève) et le texte latin *adolescentes*. Cette variante des traductions est significative. Il semble qu'il faille pencher pour le mot adolescent. Cela signifie que le Pape approuve les maîtres qui font un appel plus large à l'initiative et à la collaboration des élèves à mesure qu'ils avancent en âge et en connaissances.

2. Le naturalisme théologique admet parfois la dualité de la nature humaine et la primauté de l'esprit; mais il rejette toute révélation divine, ignore l'état de grâce, le péché originel et l'Incarnation du Verbe fait homme pour nous servir de Modèle et nous mériter la grâce. Il s'enferme dans les seules lumières de la raison, sans jamais faire appel aux données de la foi. En conséquence, l'éducateur ne présente jamais à l'enfant d'autre perspective que celle de la terre et d'un accomplissement purement humain. Rejetant le dogme du péché originel, il professe une confiance excessive dans la bonté originelle de l'homme. Cet excès de confiance se manifeste dans une certaine abdication devant l'effort qu'il doit exiger de l'enfant, dans une initiation inconsidérée aux choses sexuelles, dans la liberté laissée aux enfants de lire n'importe quel livre ou d'assister à n'importe quel spectacle. Aussi, en abandonnant l'enfant à lui-même, c'est-à-dire pratiquement à ses instincts, le naturalisme théologique expose-t-il aux mêmes dangers que le naturalisme philosophique. Ce résultat prouve que la disparition des idées religieuses entraîne en même temps une dévaluation de ce qu'il y a de plus spirituel dans l'homme et dans la culture. La vraie formation humaine s'identifiera donc toujours avec la formation chrétienne.

Dans les milieux pédagogiques catholiques, le naturalisme existe rarement à l'état pur, tel qu'il est décrit par le Saint-Père. Mais par suite de l'ambiance qu'il crée, il imprègne d'une façon plus ou moins consciente la mentalité de certains maîtres, même chrétiens, et influe sur leurs méthodes d'éducation. Par principe ou par faiblesse, ils n'exigent que mollement le renoncement indispensable à la conquête de la maîtrise de soi, ils n'imposent plus les punitions parfois opportunes, négligent la surveillance sous prétexte de formation à la liberté, agissent comme si tout dépendait uniquement de leur habileté, sans jamais recourir à la grâce divine. L'indiscipline et la délinquance juvéniles modernes sont les fruits de cette démission des éducateurs autant que des idées fausses du naturalisme.

4.4.2. Le surnaturalisme pédagogique

La peur de tomber dans le naturalisme ne doit pas conduire au quiétisme. Cette attitude, bien que moins fréquente que la première, n'est pas moins pernicieuse. A la limite, le surnaturalisme, parfois sous la poussée d'un manichéisme qui s'ignore, consiste à « massacrer la nature » ou à se désintéresser de l'éducation ou de l'ascèse des facultés. En fait on ne le rencontre guère sous cette forme extrême. Le plus souvent, sous prétexte de surnaturel, en réalité presque toujours pour masquer la paresse ou l'abdication devant l'effort exigé par l'acquisition de la compétence dans le domaine psychologique, des éducateurs manquent de respect aux lois naturelles — donc voulues de Dieu -- du psychisme émoussent ou éteignent la sensibilité, en imposant à l'enfant des renoncements et des punitions au-dessus de sa portée ou sans préparation spirituelle, exigent de lui des attitudes religieuses d'adulte, détruisent en lui le légitime respect de soi par une éducation anonyme ou par des humiliations exagérées destinées à «mater l'amour-propre », etc. Mais par ce moyen, loin d'introduire les élèves dans la vie de la grâce on arrête l'évolution de leur maturité, on plonge une partie de leur psychisme dans l'inconscient, on refoule les instincts au lieu de les spiritualiser. Quant à l'instinct despotiquement refoulé dans l'inconscient, il recourt aux compensations dérivées, qui, si elles ne sont pas conscientes et suppriment en partie la responsabilité, empêchent la piété d'être saine et équilibrée. En faisant fi des lois du psychisme, on suspend en l'air la vie spirituelle, laquelle a son fondement dans une nature saine, on provoque des attitudes artificielles plaquées su la nature au lieu d'y être intégrées. Voilà pourquoi la piété des « enfants sages » s'envole au premier souffle de la tempête. « Qui veut faire l'ange, fait la bête », dit un vieux proverbe. « Je suis tant homme que rien plus dit saint François de Sales; ne nous efforçons pas tant ici-bas d'être de bons anges, que nous oubliions d'être de bons hommes ».

4.5. Appendice II : Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

Avant d'être un adulte, l'homme est d'abord un enfant, puis, un adolescent. Bien qu'il n'y ait pas de solution de continuité absolue dans cette évolution, on peut affirmer que l'enfant et l'adolescent ne diffèrent pas seulement de l'homme par la quantité de leurs expériences et de leurs connaissances, mais encore, le premier surtout, par la qualité de leur structure mentale. Si certains maîtres échouent dans leur tâche c'est souvent parce qu'ils ignorent ou méconnaissent cette évolution ou traitent l'enfant comme un adulte en miniature ou l'adolescent comme un enfant.

L'enfance et l'adolescence ne sont pas un mal nécessaire, une série de phases de la vie qu'il faut abréger autant qu'il est possible. Chaque phase de l'évolution a pour but d'assimiler un aspect du milieu pédagogique, chacune prépare la suivante et se fait avec d'autant plus de succès que la précédente a été plus parfaitement résolue. L'homme qui a bâclé ou brûlé une étape ne sera jamais un homme équilibré. Seul est normal l'homme qui a connu un développement normal.

Les limites du présent traité ne nous permettent pas d'écrire ex-professo une psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Nous nous contenterons donc d'une description très schématique, en mettant l'accent sur quelques traits saillants de cette psychologie, pour faciliter aux religieux la lecture de livres spécialisés.

4.5.1. La psychologie de l'enfant à l'âge scolaire

Comme au cours des chapitres suivants nous donnerons les idées essentielles sur la psychologie de l'enfant, nous mous bornerons ici à donner quelques brèves notations. Du reste, la période qui nous intéresse (6-12 ans) et que les psychologues appellent la troisième enfance, ne pose guère de problèmes qui ne soient expliqués au cours des chapitres ultérieurs.

Pour la majorité des enfants, cette période coïncide avec l'entrée à l'école, c'est-à-dire avec l'affrontement des premières contraintes et des premières liaisons sociales. Arraché au nid familial où tout semblait tourner autour de lui, l'enfant se trouve subitement aux prises avec une autorité, une loi et un ordre nouveau, impersonnels et immuables, qui ignorent sa personnalité et le traitent avec une certaine raideur, comme s'il était un numéro.

Son intelligence est désormais en possession de ses qualités adultes de logique et de sens du réel. Il n'y a plus qu'à les exercer davantage. Durant cette période, l'enfant manifeste une aptitude exceptionnelle pour acquérir les habitudes techniques : écriture, dessin, modelage, musique instrumentale, langues étrangères, sens des grandeurs numériques et géométriques. « Jamais la main n'est plus près du cerveau. » L'effort éducateur doit donc viser à former en l'enfant, par la répétition machinale plutôt que par la réflexion, toutes ces habitudes techniques indispensables à la vie.

L'éducateur s'efforcera aussi de viriliser le caractère de l'enfant, de le faire passer de la spontanéité à la réflexion et à la liberté, en lui forgeant une volonté énergique et persévérante, capable d'action et de maîtrise de soi, tout en ayant toujours le souci de proportionner l'effort aux capacités physiques et mentales de l'enfant : un effort excessif, en effet, ou une tâche trop ardue le rendent aussi paresseux qu'un travail trop facile. Il est inutile d'expliquer ce qu'est l'ascétisme et la maîtrise de soi dans un livre destiné à des religieux. Ils s'imposent dès l'enfance, surtout sous forme de lutte contre la gourmandise, le mensonge, le bavardage, la peur de l'eau et de l'obscurité, la paresse pour se lever promptement le matin ou pour achever le travail scolaire, etc. Toutes ces victoires sur le caprice et l'égoïsme forgent peu à peu, le caractère.

Pour entraîner l'enfant dans cette double activité intellectuelle et volontaire, les pédagogues suggèrent le jeu et la présentation d'un idéal positif.

Au cours de l'enfance, le jeu est un moyen incomparable de formation. L'enfant s'y donne tout entier et le considère comme une activité qui exerce son corps, ses sens, son imagination, son énergie et son intelligence. Que de problèmes il pose, que l'enfant doit résoudre ! Peu à peu celui-ci acquiert, parfois à son corps défendant, le sentiment de l'ordre qui doit régner dans le jeu, de la loi à laquelle tout joueur doit se soumettre, et, par ce biais, il acquiert peu à peu la notion de loi morale. Le choc continuel des mentalités individuelles peut être une excellente école de socialisation, car il oblige l'enfant à réfréner la jalousie, à avaler les humiliations, à freiner ses tendances antisociales. Du groupe de camarades où il s'insère d'abord, l'enfant entre de plein pied dans la vie sociale.

Cependant, on aurait tort de maintenir dans l'esprit de l'enfant l'indistinction entre le jeu et le travail. On risquerait ainsi d'arrêter sa croissance morale et la formation de son caractère. L'abandonner à sa spontanéité serait renforcer en lui l'instinct, par conséquent affaiblir la croissance de la volonté et empêcher la naissance de la liberté. Celles-ci supposent renoncement et maîtrise de l'instinct en fonction d'un but élevé, d'un noble idéal.

C'est ce dernier stimulant qui trouve sa plus grande efficacité dans une école chrétienne. L'appel à l'affection pour les parents et à l'amour pour Jésus est souvent irrésistible à cet âge. Aussi la Croisade Eucharistique (aujourd'hui : MEJ, mouvement eucharistique des Jeunes) est-elle merveilleusement adaptée à cette période de la troisième enfance pour initier l'enfant à l'idéal chrétien, en lui apprenant à vivre de plus en plus intensément la vie du Christ, à conformer sa volonté à la sienne et à devenir son apôtre.

***

Vers l'âge de 10 ans, l'enfant normal, vivant dans une atmosphère normale, a acquis une certaine stabilité, une espèce de maturation de l'enfance. Même physiquement, il apparaît proportionné. Certes, sa personnalité est loin d'être mûre, mais d'une certaine manière, il est un enfant parfait. Entre 10 et 12 ans, il pose peu de problèmes à ses éducateurs; il est facile à manier, équilibré et constant. Les classements scolaires accusent peu de hausses et de baisses. Si le maître a su s'adapter à son rythme de travail, ses efforts sont généralement réguliers. On dirait que l'enfant va ainsi s'installer définitivement dans la vie. Tout se passe comme si l'élan vital se reposait dans la paix avant les orages qui éclateront soudain à l'apparition de la puberté et aboutiront au déséquilibre de l'adolescence.

> « Quand on compare l'enfant adulte soit à l'enfant qui monte, soit à l'adolescent, le trait le plus apparent et le moins sympathique de sa vie morale semble, bien être une certaine médiocrité contente de soi. Il n'a plus la fraîche délicatesse de la conscience qui s'éveille, transparente et paisible. Il n'a pas encore la magnifique inquiétude de l'adolescent qui, pressentant l'amour, éprouve la troublante attirance du mal, mais découvre la générosité totale du don de soi. La conscience s'épaissit sous l'influence surtout de la camaraderie qui tend à la socialiser comme la pensée, comme les sentiments. La vie scolaire donne naissance à un respect humain, crainte de l'opinion, souci inquiet d'être comme les autres, acceptation sans fierté du conformisme. » (J. RIMAUD).

4.5.2. La psychologie de l'adolescent

Nous nous étendrons davantage sur la crise de l'adolescence, parce qu'elle désoriente souvent les maîtres inexpérimentés. Une crise est une rupture de l'équilibre physiologique et psychique, une évolution accélérée, l'amorce d'une nouvelle croissance. Elle est déclenchée d'ordinaire par la croissance interne, parfois par le contact avec de nouvelles formes de vie ou de pensée. Elle

provoque une réaction de la part du sujet, lequel, avec un succès variable, s'efforce de s'adapter à la situation nouvelle et d'édifier un nouvel équilibre à la place de l'ancien. Comme en face d'un danger, le sujet se replie d'abord sur lui-même, concentre pour ainsi dire ses forces ; il éprouve un certain malaise devant les valeurs nouvelles qui semblent menacer son équilibre actuel; mais, s'il est souple, il ne tardera pas à en accueillir et à en assimiler les éléments positifs. Les crises sont donc un indice de Santé. Bien surmontées, elles enrichissent la personnalité, la haussent à un niveau supérieur, l'ouvrent peu à peu à l'univers, aux hommes, à la Vérité et la libèrent des étroitesses de l'égoïsme sous toutes ses formes[1]. Les gens qui n'ont jamais eu de crises, sont précisément les psychismes affectivement pauvres que rien ne touche ni ne pénètre, ni les idées ni les événements. Comme ils n'abordent pas la vie avec toute leur âme, les idées leur restent extérieures et sans avoir plus d'importance l'une que l'autre. Ils ont édifié une fois pour toutes leur petit monde intérieur, s'y sont emmurés et le protègent jusqu'à leur mort contre toute influence extérieure. Leur incompréhension en face des souffrances morales d'autrui n'a d'égale que la cruauté polie mais inconsciente de leurs jugements. Sans crise il n'y a ni véritable croissance personnelle ni ouverture aux autres.

Au cours de l'évolution humaine, les crises de croissance sont normales lorsqu'elles arrivent à leur heure ; chacune peut être une nouvelle étape vers la maturité psychique. Il ne faut donc pas les éviter à l'enfant et à l'adolescent, soit en les mettant artificiellement

[1]O peut dire que toute idée nouvelle qui fait « choc », que toute rencontre d'une civilisation différente de la nôtre peut provoquer une crise bienfaisante, parce qu'elle nous oblige à assimiler à notre synthèse vitale des valeurs qui nous apparaissent d'abord comme une menace. On est jeune et vivant tant que la synthèse est assez ouverte et assez accueillante pour intégrer tout apport nouveau (même dans les erreurs il y a une part de vérité cachée). On est vieux et stéréotypé, quand on ne peut plus intégrer les idées nouvelles, qu'on se contente de défendre les siennes et de repousser celles qui ne sont pas conformes à notre synthèse mentale. Du reste, une idée qui ne nous frappe ou ne nous « choque » pas, ne nous enrichit pas, parce qu'elle ne sollicite pas notre attention. Il faut reconnaître aussi que l'intrusion trop brutale d'idées nouvelles dans un psychisme inachevé, désagrège facilement sa synthèse mentale encore instable.

à l'abri dans une serre chaude, soit en leur épargnant tout effort et toute contradiction. Il vaut mieux que les crises se produisent à l'âge normal ; les empêcher d'éclater, c'est arrêter la maturation humaine et exposer l'individu au risque de se trouver plus tard en face de l'explosion de la même crise, et cela à un âge où l'adaptation est devenue difficile, voire impossible. Que d'adultes, pour cette raison, se débattent toute leur vie dans des idées et des attitudes infantiles et adolescentes !

La crise de l'adolescence, jugée avec peu de sympathie par la plupart des éducateurs (« cet âge ingrat ! »), a une fonction providentielle dans le développement de l'homme. Alors que l'enfance doit permettre au petit homme d'acquérir certaines notions et de s'adapter au monde ambiant, l'adolescence, sans arrêter cette acquisition et cette adaptation, lui permet de prendre progressivement conscience de sa personnalité et d'accéder par degrés à l'autonomie de l'âge adulte.

Vers l'âge de 10 ans, comme nous l'avons dit, l'enfant semble avoir acquis un équilibre dont la sûreté et la stabilité font la joie et la fierté des parents. Mais voici qu'une rupture se produit chez le garçon de onze à treize ans. Même avant l'allongement des membres et l'apparition des signes somatiques de la maturation sexuelle, il éprouve un sentiment de désadaptation et de malaise, un vague désir de se replier sur lui-même, de s'isoler, de fuir les enfants, les filles surtout, et de rechercher l'amitié des garçons de son âge ou plus âgés. Son humeur devient changeante, il s'irrite pour des riens, passe par des angoisses inexplicables : il est entré dans la phase de la puberté. A partir de cette période, la crise se développe avec une intensité et une rapidité très variables suivant les pays et les sujets[1] et atteint son paroxysme vers l'âge de quinze ans. Puis, si tout se passe normalement, les facteurs positifs reprennent lentement le dessus, et un nouvel équilibre se constitue

[1]Dans les pays méridionaux, la maturité devance parfois de plusieurs années celle des garçons nordiques. Elle est plus tardive chez les populations à la vie simple et dure, comme les paysans et les montagnards, Suivant les sujets, les crises sont plus ou moins brusques et violentes. Il y a de « bons élèves » qui, sans secousse bien sensible, arrivent à une maturité authentique. Ces enfants ou ces jeunes gens n'ont pas d'histoire qui frappe,

petit à petit, celui de l'âge adulte. La construction de l'homme, en effet, exige la transformation de l'enfant.

Avant de décrire en détail la crise juvénile, arrêtons-nous au phénomène moderne de l'accélération pubertaire. Depuis une génération environ, la jeunesse subit les changements pubertaires corporels parfois avec une avance de deux ans sur le développement psychique. Bien que celui-ci soit accéléré lui aussi, son rythme d'accélération accuse un retard sur celui du corps. C'est ainsi qu'un apprenti peut avoir atteint physiquement l'état d'homme, alors que mentalement il est encore un garçon. Ce désaccord entre la croissance corporelle et le développement mental, en raison de la tension intérieure qu'il provoque, a une répercussion notable sur la formation intellectuelle et morale. Celle-ci se trouve devant des problèmes délicats : ainsi la précocité sexuelle expose les jeunes à des tentations auxquelles leur retard psychique permet moins facilement de résister qu'autrefois. Les fonctions intellectuelles sont troublées elles aussi. Si on constate une certaine avance dans le domaine pratique, il y a une diminution sensible dans la faculté de compréhension et d'abstraction, ainsi que dans la puissance d'attention, de concentration et d'exécution. Aussi le maître est-il obligé de changer ses méthodes. Puisque les élèves ont plus de peine à se concentrer, il faut qu'il se mette davantage à leur portée, surtout par l'emploi judicieux des méthodes actives et une meilleure utilisation des moments favorables, sans cependant abaisser le niveau des études et des exigences pédagogiques. Les psychologues distinguent ordinairement trois étapes, imbriquées les unes dans les autres et sans arêtes bien tranchées : la préadolescence (11-13 ans), l'adolescence (13-16 ans) et la jeunesse (16-20 ans). Pour des raisons pratiques, nous ne distinguerons ici que deux phases, la phase de rupture et la phase de réadaptation.

4.5.2.1 La phase de rupture et de crise (11-16 ans).

En voici les principales manifestations :

a. - *La poussée d'émancipation*. — Sentant obscurément cette poussée de croissance, l'enfant s'efforce de rompre avec ce qui lui rappelle l'enfance. Il en a assez d'être enfant, traité en « petiot »; il affiche un air d'ennui hautain devant la sollicitude protectrice de sa mère et se montre rétif à toute influence féminine ; il devient bougonneur, irrite les siens, oppose des accès d'humeur et une résistance passive aux règlements et à la surveillance, refuse de jouer ou de se promener avec les petits et se rebiffe contre les recommandations tatillonnes qu'il croit faites pour les enfants. « Comme si je n'étais pas assez grand, dit-il, pour savoir qu'il faut prendre garde aux autos en traversant la rue ! » Il aime qu'on le mène rondement, « comme un homme ».

b. Le sentiment d'insécurité. — En même temps, notre garçon se tient sur la défensive, éprouve une inquiétude sans cause, un besoin de s'évader et de s'isoler; il devient susceptible et agressif, hésitant et gaffeur, absolu et affirmatif, friand de solutions extrêmes, toutes attitudes destinées à masquer son insécurité et à le rassurer lui-même.

c. *L'instabilité.* — En fait, il ne sait pas très bien ce qu'il veut et devient une énigme pour lui comme pour son entourage. Ses sautes d'humeur passent d'un extrême à l'autre, du rire le plus bruyant aux tristesses sans fond, de la générosité la plus explosive à l'ingratitude la plus farouche, de l'admiration au dédain. Il commence tout et n'achève rien, mais n'a jamais fini de justifier par de nobles raisons ses conduites les plus contradictoires. Il n'est plus maître de sa volonté épuisée, passe son temps à prendre des résolutions et à y manquer. Ces alternatives contradictoires le fatiguent et rendent son attention instable et son travail moins efficace. Il a besoin de calme, de paix, de sommeil et surtout d'un milieu discrètement affectueux qui l'épanouit.

d. *L'affirmation de sa personnalité*. — Qu'il aimerait cependant ne pas être le jouet de ses propres impulsions, se sentir maître de soi, être homme enfin, ne plus dépendre des autres ! Aussi affecte-t-il des airs de décision et d'énergie. S'il désobéit, c'est donc surtout par bravade. A défaut d'actes de volonté constructifs, il s'affirme en s'opposant, comme tous les faibles, affiche l'indépendance et le mépris vis-à-vis des habitudes de son milieu et des traditions familiales, repousse les projets de ses parents, contredit leurs idées, critique systématiquement leurs actes. S'il n'aime pas son professeur passionné d'Eschyle, il prend ouvertement parti pour Sophocle. Il tient par-dessus tout à son indépendance religieuse, fuit les actes imposés, les prières communes, sous le noble prétexte d'éviter la routine. Il a horreur de l'uniformité, sous quelque aspect qu'elle se présente. Seul l'intéresse ce qui le distingue des autres : un uniforme commun qui ne le distingue pas des autres, lui paraît détruire sa personnalité. Fier de sa raison, dont il commence à éprouver la puissance, il raisonne pour raisonner, sans se soucier de la vérité. Les subtilités et les jeux de pensée le passionnent et sa facilité à démontrer aujourd'hui la vérité de ce qu'il a nié hier, désarçonne le maître qui ne songe qu'à le conduire à la vérité. Il nie d'ailleurs et affirme en bloc, avec une intransigeance et un mépris des nuances apparemment insolents. Il affirme même avec d'autant plus de tranchant qu'il est moins sûr de ses idées. C'est sa personne, au fond, qu'il veut imposer à travers les idées.

Cet esprit d'opposition est providentiel, car il constitue une expérience de sa force naissante qui le conduira peu à peu à poser sa personnalité au lieu de l'opposer à celle des autres. Derrière cette mascarade, d'ailleurs souvent inconsciente, il conserve cependant une âme sérieuse, admiratrice des actions nobles; il est ivre d'honneur et d'héroïsme, réfractaire au mensonge, généreux quand il ne se sent pas forcé, capable des plus délicates attentions. S'il admire ses éducateurs et s'en croit aimé, il ira pour eux jusqu'au bout du monde.

e. *Le besoin d'aimer.* — Aux approches de la puberté, le jeune garçon, tout en étant préoccupé de ce qui concerne les choses de l'autre sexe, n'en sent pas l'attrait et encore moins le désir. Il fuit plutôt les filles et éprouve pour les choses de la chair une certaine répugnance. Il y a dans cette attitude encore plus de délicatesse que de timidité. Plus tard, quand naîtra le premier sentiment d'amour, il sera d'une élévation et d'une pureté remarquables. Si l'enfant a besoin d'être aimé, l'adolescent au bout de sa crise a besoin d'aimer, besoin de donner plutôt que de recevoir. « Il a besoin qu'on ait besoin de lui », dit le Petit-Prince. Peu à peu les amitiés librement choisies semblent l'emporter sur les affections familiales, et c'est une épreuve douloureuse pour les parents de sentir que leur fils semble préférer des étrangers. Cette attitude n'est que transitoire et correspond souvent au besoin de s'affirmer et de s'émanciper. Alors,

> « heureux les adolescents qui ont de vraies amitiés Entre garçons purs et droits elles sont droites et pures. De tous les sentiments c'est le plus franc. Ouvrons-lui la carrière, Respectons-en la discrétion et la fidélité. Mettons-les simplement en garde contre les corruptions de l'amitié, un égoïsme qui veut des confidences sans en faire ou, cherche un confident qui n'aura qu'à écouter, une jalousie, autre forme d'égoïsme, une partialité ou un conformisme qui sont régression à la camaraderie, une préférence des amis aux affections de mature, comme si on retirait à l'ami ce qu'on donne à son frère » (J. RIMAUD).

Que l'éducateur veille, prudemment, mais sans soupçon et sans hantise, sur l'éclosion et l'orientation de ces amitiés, prévienne délicatement, mais fermement, toute évolution aberrante ou sensuelle et ne prenne pas au tragique le vocabulaire amoureux dont se servent parfois les adolescents, car il n'a pas chez eux le même sens que chez des adultes. Notre adolescent est alors capable de se dévouer sans arrière-pensée pour ses amis, de défendre sans respect humain le maître ou le groupement qu'il aime et qu'on attaque. C'est le moment où germent les vocations désintéressées

qui exigent un total don de soi. Si on sait lui présenter le Christ comme un héros, un Maître et un Ami, il peut se donner à Lui sans retour. Il aimera de même la congrégation de la sainte Vierge, s'il y voit un service chevaleresque de la Reine du Ciel.

f. Le besoin d'évasion. —Eprouvant un sentiment d'insécurité qui va parfois jusqu'à l'anxiété en face de l'hostilité du monde réel, le grand adolescent cherche à se créer un monde imaginaire où il peut s'affirmer sans obstacles. Le rêve éveillé lui permet d'être tour à tour explorateur, pilote, savant, etc. ; il réussit après-coup la composition manquée la veille et se construit une vie de famille qui évolue au gré de ses désirs. La lecture (surtout les romans d'aventures et les voyages) et le cinéma, l'entraînent tour à tour dans un monde idéal où rien ne l'empêche de s'identifier à ses héros. On voit quel secours on en peut tirer pour l'orientation de sa vie ! Un seul livre peut décider de sa vocation. Ses chahuts mêmes, organisés sans méchanceté, ne sont souvent qu'un moyen d'évasion qui lui offre l'occasion de jouer un rôle...

Au milieu des sursauts de cette crise, d'ailleurs très intermittente et moins dramatique que ne le fait penser le schéma qu'on en vient d'esquisser, l'adolescent jouit de l'enivrante griserie de se sentir grandir et devenir homme...

Quelle attitude prendra l'éducateur au cours de cette métamorphose d'émancipation, où les scènes d'opposition succèdent aux essais d'affirmation ? Qu'il soit tout d'abord convaincu qu'elle est providentielle et indispensable à la croissance humaine. Qu'il accepte avec bonne humeur l'éclosion parfois bruyante de la personnalité et renonce au dessein chimérique de retenir l'adolescent au stade de l'enfance. On ne commande à la nature qu'en lui obéissant. Il admettra donc que l'adolescent, pour croître, fasse l'expérience de la vie; il respectera sa liberté et la conscience naissante de sa virilité, lui témoignera de la confiance, se gardera de mettre sa parole en doute et de le contredire de front,

discutera sérieusement ses problèmes avec lui, desserrera progressivement les mailles de la surveillance et lâchera prudemment les rênes à son initiative[1]. Il essayera de spiritualiser sa conduite et son obéissance par des motifs de raison et de foi, alors que, jusqu'ici, on avait habitué l'enfant à obéir surtout « pour faire plaisir » à ses éducateurs. Bref, il le traitera en homme, tout en lui marquant une confiance affectueuse, en gardant une inaltérable patience devant l'instabilité de ses efforts et en se montrant discrètement ferme, car le garçon a besoin de s'appuyer sur la constance et assurance de l'éducateur. Les chapitres qui suivent détailleront l'application de ces principes[2].

---

[1]Voir le beau chapitre sur l'initiative dans KIEFFER, Autorité dans la famille et l'école, p. 404 et suiv. Sur la psychologie et le traitement des adolescents, voir F. ARMENTIA, Athenas, mai 1945, p. 133 et suiv. et aussi son livre : *Adolescentes*.

[2]Le scoutisme bien dirigé est un remède efficace contre les dangers de la crise pubertaire. Parfois obnubilés par l'unique perspective du rendement des études et des accrocs au règlement commun, les professeurs le jugent souvent avec peu de sympathie. S'ils mettaient l'éducation avant l'enseignement, ils en verraient sûrement les immenses avantages moraux qui compenserait largement les quelques inconvénients d'ordre scolaire. Voici ces avantages résumés par un pédagogue célèbre : « Le scoutisme développera chez (l'adolescent) ce qu'il a de meilleur, corrigera ce qu'il a, de pire, donnera à ses instincts profonds une réponse dont on ne voit pas ailleurs, pour le moment du moins, un équivalent. Il développera à la fois l'adresse et l'initiative, le besoin de commandement et d'obéissance, la discipline de groupe et la fierté de groupe, l'amitié virile et la pitié pour le faible, l'amour de la beauté et le respect de la nature, l'endurance physique et l'énergie de la volonté, la loyauté et la netteté morale, le besoin d'une vie exemplaire, le goût de l'héroïsme, de la conquête de soi. Du simple point de vue religieux, il vivra des moments de piété intense. Qui n'a pas entendu la prière du soir, autour du feu de camp; qui n'a pas vu comment les scouts entendent la messe y communient, ignore à quelle profondeur peut atteindre la religiosité d'un adolescent. Est-ce tout ? Certes, non : le scoutisme réussit à dépouiller l'adolescent des défauts inhérents à son âge : un effroyable égoïsme, la tendance à une féminité morbide, à la mollesse, à la timidité, à la maladresse, repli sur soi, à l'auto-analyse maladive; il remédie à son hésitation à prendre des résolutions efficaces et viriles, à son obsession de la question sexuelle, à son indiscipline, à son état chronique de révolte, de mauvaise humeur, à sa peur de l'effort, à son inaptitude à la constance. On en passe, et des meilleurs » (J.-M. DE BUCK).

4.5.2.2. Phase de conquête d'un nouvel équilibre (16-20 ans).

Cette phase est l'ultime préparation à la vie adulte. Elle prolonge la précédente, en rectifiant les effets dûs à la désadaptation qui en marqua l'origine. Peu à peu, les éléments positifs et stables prennent le dessus et s'organisent. Vers dix-huit ans, la personnalité, sans être entièrement dessinée, a dégagé ses lignes maîtresses définitives. Même l'adolescent n'est pas encore un homme. Pour le devenir, il lui faut sortir de soi pour aller à la rencontre des hommes mûrs et choisir une carrière qui lui permette de servir ses semblables. S'il n'est pas encore engagé dans une profession, la pensée de ce service oriente désormais son travail scolaire qu'auparavant il envisageait souvent comme une corvée ou un passe-temps.

a) Un trait rappelle encore la première adolescence, c'est *l'esprit d'indépendance*. Mais désormais, bien qu'il cherche encore souvent à épater par des détails originaux de costume, le jeune homme ne s'oppose plus pour s'affirmer, car il se sent assez fort pour découvrir une sollicitude affectueuse là où il n'avait vu hier qu'un empiétement sur sa liberté. Il redécouvre ses parents et rend justice à leurs véritables intentions. Il sait ce qu'il veut et pour aboutir à ses fins, il sait user d'une calme résistance. Il réclame une certaine liberté de mouvement pour son travail et ses heures de loisir. Par la réflexion, il s'efforce de se créer à soi-même une vision personnelle de l'existence et commence à s'attacher à la science et à la culture d'une manière désintéressée et pour elles-mêmes. A cet âge il est bon qu'on entreprenne avec lui une discussion franche sur les problèmes fondamentaux de la vie et l'éducateur gagne à prendre très au sérieux ses points de vue personnels. Il aime vivre avec des camarades dont il partage les idées et les goûts souvent idéalistes et parfois révolutionnaires, songe sérieusement à réformer la société qu'il prétend gâchée par les adultes, dont l'expérience lui apparaît, parfois avec raison, souvent à tort, comme une forme de sclérose.

b) Pourtant, malgré ces intransigeances, il est terriblement *conformiste*. Pour être un homme, il croit devoir copier les plus anciens du milieu dans lequel il vit. Il ne discute pas l'opinion de son groupe. Si celui-ci admire tel livre ou tel film, il répétera ses opinions. S'il s'exprime devant nous, demandons-lui d'expliquer les raisons de son admiration et soulignons avec humour le ridicule de certaines expressions toutes faites et des adjectifs extravagants et superlatifs. Le respect humain risque alors de causer d'irréparables ravages, car devant les autres, il est fort tenté de brûler ce qu'il adore dans son cœur. Il s'agit alors de lui parler souvent de cette lâcheté en face des autres, avec calme, mais sans mâcher les mots et sans déguiser notre dégoût, tout en nous gardant d'attaquer l'esprit de camaraderie et d'équipe. Présentons-la-lui comme une attitude de gosse et surtout maintenons toujours vivant devant ses yeux son idéal humain et religieux.

c) On sent aussi chez l'adolescent une certaine *lassitude* après la secousse de la puberté; il soupire après le repos, craint l'effort physique et l'engagement moral, préfère les délassements immobiles, penché sur un livre ou à l'écoute de la radio, enfin les discussions académiques en faisant les cent pas. Du reste, le système nerveux n'est pas encore normalisé et les emballements succèdent aux découragements, les périodes de concentration aux périodes de dépression. Il a encore besoin de beaucoup de sommeil. Il faut alors le prémunir contre la tentation de la paresse : il lit ou plutôt parcourt des livres qui n'exigent pas d'effort intellectuel. C'est un gros péril à un âge où il devrait se cultiver et alimenter la foi, car il risque d'en rester à une religion d'enfant qui ne peut plus lui suffire et d'attribuer cette insuffisance à la foi elle-même au lieu d'accuser une culture religieuse atrophiée. On le sauve si on peut obtenir de lui un effort physique modéré, mais régulier, une participation active et précise à une œuvre, à l'action catholique, par exemple. L'effort soutenu dans la lutte pour la pureté est alors un remède providentiel contre la tentation du laisser-aller moral et religieux;

mais il faut sans cesse attiser la flamme de sa générosité et relancer ses efforts qui retombent vite lassés.

d) Dans cette lutte, il faut s'appuyer sur sa profonde *ambition de servir*. Il est à la recherche de quelque noble cause qu'il puisse servir d'une manière désintéressée, car il est scandalisé devant les vues intéressées de trop d'adultes; il ne voit pas encore que l'accomplissement du devoir d'état est la manière la plus efficace de remplir son devoir social. Son ambition de servir est en effet plutôt un élan vital irrationnel auquel se mêle la fierté de devenir homme et d'entrer dans le monde des adultes. C'est dans cette perspective, comme nous le verrons plus tard, qu'il faut lui présenter les sens du travail et la valeur sociale des vertus morales et chrétiennes.

Le désir de servir s'accompagne aussi d'un véritable culte du héros et du surhomme, d'un besoin d'admirer et d'imiter des exemplaires choisis qui le protègent contre la médiocrité. Qu'on veille alors à ce qu'il ne préfère pas le stoïcisme au christianisme, qu'il ne place pas les héros et les vedettes au-dessus des saints; pour cela on lui montrera dans la sainteté l'idéal humain le plus accompli.

Désormais sa personnalité a fixé les lignes maîtresses de à son destin et il n'a plus qu'à y rester fidèle. « Une grande vie, c'est une pensée de jeunesse réalisée dans l'âge mûr », a-t-on dit. Hélas, par suite de causes multiples, dont l'incompréhension des éducateurs n'est pas la moindre, le plus grand nombre des adolescents n'atteignent pas l'épanouissement de la jeunesse et s'arrêtent en cours de route. Toute leur vie durant ces éternels adolescents réagiront comme des pubères de quinze ans... S'ils sont eux-mêmes éducateurs, comment résoudront-ils les problèmes des jeunes gens, comment les guideront ils vers une maturité dont ils ne devinent pas eux-mêmes les lignes de faîte ?

CHAPITRE CINQUIEME

LA FORMATION PHYSIQUE

5.1. — Les fins de l'éducation physique

Bien que nous n'ayons aucune obligation directe envers la matière, nous avons des devoirs envers notre corps, vu l'étroite interdépendance entre le physique et le spirituel. Le corps est une partie intégrante de la personne humaine et forme avec l'âme une unité substantielle. L'homme n'est pas un pur esprit, mais un esprit incarné, et vouloir isoler l'un des deux éléments, fût-ce l'esprit, c'est entraver son exercice normal. Si l'Eglise s'est toujours opposée à l'idolâtrie du corps qui fait de la culture physique une fin en soi, elle a toujours condamné non moins clairement la tendance manichéiste qui voit dans le corps une créature mauvaise qu'il faut anéantir. En réalité, c'est avec et dans le corps que l'âme arrive à la liberté; et la formation de la volonté, par exemple, consiste sans doute autant à assouplir les mécanismes biologiques et à soigner le corps qu'à élaborer des motifs d'agir dynamiques. La vie de l'esprit est débilitée dans un corps malade. Une lésion du cerveau peut provoquer la perte de la mémoire, une digestion difficile rend irritable, un foie malade prédispose au pessimisme, la neurasthénie développe l'esprit de contradiction, la présence de végétations adénoïdes abaisse le niveau mental, la fatigue mène aux scrupules, la dépression physique diminue la résistance morale, un mauvais état des glandes endocrines trouble le fonctionnement mental, etc. Les soins modérés de la santé et la culture physique sont donc justifiés par la noblesse de leur fin. Ils me sont plus seulement une exigence du corps, ils sont impérieusement requis par l'esprit, parce qu'ils sont des conditions normales de son bon fonctionnement.

Toute négligence notable sur ce point peut entraîner, non seulement une déchéance physique, mais aussi un amoindrissement de la valeur intellectuelle, morale et sociale. Il y a donc un devoir grave de prendre soin de sa santé et d'assouplir les fonctions corporelles, de former « un corps épanoui, souple et beau, afin que l'âme y soit au large, Vraiment maîtresse et à son aise dans sa maison[1]).

> « La doctrine chrétienne concernant l'harmonie du composé humain ne saurait être indifférente (à la culture physique), dit le Pape Pie XII, car il me s'agit pas seulement d'une augmentation des forces physiques, mais aussi d'une plus grande capacité de travail intellectuel, d'un équilibre supérieur, duquel on peut toujours espérer, avec la grâce de Dieu, que la volonté de l'homme atteigne une plus haute perfection et une plus grande efficacité pour le bien[2]. »

Le chrétien regarde plus haut encore. Il sait que son corps est le tabernacle de la Très Sainte Trinité, qu'il a été lavé par l'eau du baptême, oint de l'huile de la confirmation, nourri de l'Eucharistie et qu'il est destiné à ressusciter un jour pour être éternellement uni à l'âme. Il le traite donc avec respect et amour. Mais il n'oublie jamais que le corps n'est qu'un instrument de l'âme ; il ne lui permet donc pas de commander et ne l'habitue pas à des ménagements qui renforceraient le trouble introduit dans la sensibilité par le péché originel. II le traite au contraire avec virilité et même avec une certaine rudesse, en l'accoutumant à subir, sans se plaindre, le froid, le chaud et la soif. Pareille épreuve le durcit, alors que la mollesse et la suralimentation le dévirilisent. Bref, le chrétien plie son corps à toutes les exigences de la vie spirituelle.

> « La saine doctrine enseigne à respecter le corps, mais non à l'estimer plus qu'il n'est juste. Le principe est celui-ci : soin du

[1]D. LAZARO, Biographie, p. 876. Voir aussi J. ZINGEI, « A propos de l'éducation physique », dans le Messager de la Société de Marie, 1901, p. 287 et suiv.

[2]26 avril 1952. Voir aussi les Discours du 8 novembre 1952 et du 30 juin 1954.

> corps, accroissement de vigueur du corps, oui ; culte du corps, divinisation du corps, non, pas plus que divinisation de la race et du sang avec leurs présupposés somatiques ou leurs éléments constitutifs. Le corps n'occupe pas chez l'homme la première place; ni le corps terrestre et mortel, tel qu'il existe maintenant, ni le corps glorifié et spiritualisé, tel qu'il sera un jour. Ce n'est pas au corps, tiré du limon de la terre, que revient le primat dans le composé humain, mais à l'esprit, à l'âme spirituelle[1]. »

L'idéal à poursuivre, dans la culture physique, c'est donc la parfaite harmonie entre les deux éléments du composé humain, sous la direction de l'esprit. Aussi les soins du corps doivent-ils être considérés comme une partie intégrante de l'ascèse dont le but est de rétablir l'équilibre primitif troublé par le péché. S'occuper de son corps dans cette intention, c'est rendre hommage à Dieu. « Glorifiez Dieu dans votre corps), nous dit saint Paul.

Aujourd'hui, ce devoir est d'autant plus urgent que le développement anormal de la vie citadine avec tous ses artifices et même ses excès de commodité est débilitant pour la santé et l'épanouissement des enfants. Dans la vie moderne, l'exercice physique peut également être considéré comme une heureuse détente qui prévient l'usure que provoque une activité intellectuelle et professionnelle trop intense.

On peut envisager l'éducation physique sous un double aspect : son premier rôle est d'assurer la santé par le développement normal de l'organisme et la correction de toutes les déficiences que l'enfant a héritées ou contractées : c'est là le domaine de l'hygiène; en second lieu, elle doit améliorer sans cesse l'instrument de nos activités spirituelles et professionnelles : c'est la culture physique proprement dite. L'entraînement à la fatigue développe l'endurance, les exercices d'agilité et d'audace accroissent le sang-froid, la confiance en soi, l'esprit de décision. Faite en groupe, la

[1]PIE XII, 8. novembre 1952.

culture physique forme au sens de la discipline collective et du travail en équipe.

5.2. L'hygiène scolaire[1]

« L'hygiène scolaire est l'ensemble des soins relatifs à la conservation de la santé et au développement du corps[2]. » Il ne sera pas question ici des soins prodigués aux enfants avant l'âge scolaire, ni de ceux qui relèvent de la compétence médicale ; on ne touchera pas davantage aux questions qui regardent l'architecte et concernent l'orientation et l'ameublement de l'école. Pour le reste, tout maître doit se préoccuper de toutes les influences utiles ou nuisibles qui s'exercent sur la santé de l'enfant.

> « Il doit écarter avec soin ce qui pourrait la compromettre. Sans doute, il n'est pas question de faire de lui un médecin habile dans la connaissance des maladies et dans l'art de guérir; mais il est des précautions suggérées par la prudence la plus commune, et qui ne sont pas sans importance sur la santé des enfants... »
>
> « Tout en donnant à la santé de vos élèves les soins qui dépendront de vous et qui vous seront suggérés plus encore par votre affection pour eux que par le sentiment d'un devoir à remplir, ne négligez pas ce qui peut contribuer à fortifier les organes et à en favoriser le développement régulier[3]. »

5.2.1. L'hygiène de la respiration

L'air est un aliment essentiel que nous absorbons sans relâche. Dans une salle de classe, les occupants se disputent pour ainsi dire ce gaz vital sans le savoir. Ce qui contribue à le vicier, c'est l'acide

[1]Cette section a été élaborée en collaboration avec M. C. Gribling.
[2]F. KIEFFER, op. cit., p. 77.
[3]*Manuel de Pédagogie S. M., 1856, p. 22-23.*

carbonique expulsé par les poumons[1], la vapeur d'eau rejetée avec l'air expiré, les sécrétions sudorales et sébacées, surtout de certaines parties du corps, et, éventuellement, les gaz provenant des appareils de chauffage. Pour procurer aux élèves de l'air pur et vivifiant, il faut donc veiller à la ventilation et à la respiration.

a. — *L'aération* doit être abondante et régulière. Le soin peut en être utilement confié à un ou plusieurs élèves. Voici quelques indications pratiques pour les écoles n'ayant pas de ventilateurs automatiques :

– Assurer de l'air frais pour le début de la classe. Il faut donc que l'aération ait eu lieu avant l'arrivée des élèves.

— Pendant la saison chaude, tenir les fenêtres ouvertes (à moins que des bruits trop dérangeants n'empêchent l'enseignement), tout en s'assurant qu'aucun élève n'est exposé à des courants d'air nocifs.

— Pendant les saisons tempérées, on tient les vasistas ouverts dans les mêmes conditions.

– Pendant la saison froide, on aère brièvement en ouvrant les fenêtres et en déplaçant au besoin les enfants trop proches des fenêtres pendant ce temps très court.

– On ouvre les fenêtres toutes grandes pendant les récréations, mais très peu de minutes pendant l'hiver, pour éviter un refroidissement des murs.

– On ne tolère pas que les habits soient déposés dans la classe, surtout s'ils sont mouillés.

— Il faut veiller au degré d'humidité de l'air, surtout en hiver, quand la salle est chauffée. L'air trop sec excite les muqueuses respiratoires et gêne la parole; l'air trop humide ralentit la respiration cutanée, ce qui amène à la longue des troubles dus à une certaine intoxication[2].

b. — Il n'est pas inutile de donner aux élèves des explications simples sur les phénomènes respiratoires, adaptées à leur

[1]L'air est déjà vicié avec 4/10.000 d'acide carbonique; avec 7110.000 il devient nocif; au-delà de 10110.000 il devient très dangereux.

[2]Le degré hygrométrique peut varier entre 25 et 60 %.

développement intellectuel[1]. Il est même bon de leur faire exécuter de temps en temps des *exercices* destinés à augmenter les dimensions de la cage thoracique et par conséquent le volume d'air inspiré[2].

c. – Pour que la respiration se fasse librement pendant les longues heures de classe et généralement dans la position assise, il faut absolument se préoccuper de la *tenue* des élèves. Les mains sur la table valent mieux que les mains croisées sur la poitrine; le corps doit se tenir droit surtout pendant les travaux écrits[3]. Pendant la lecture, il vaut mieux tenir le livre vers les yeux que de se pencher sur la table.

d. –En dehors des heures de classe, il faut éviter de passer brusquement du chaud au froid sans précaution, afin de prévenir toute espèce de maux de gorge et des poumons. On veillera à ce que les élèves ne s'assoient pas sur la terre humide ou sur une pierre froide.

---

[1]Il faut même veiller à ce que les élèves respirent tous par le nez, lequel est tn filtre qui retient les poussières, un calorifère qui réchauffe l'air ; il humidifie l'air qui ne doit pas arriver trop sec dans les poumons. L'enfant qui ne peut pas respirer par le nez (bouche ouverte même la nuit et ronfleur) souffre peut-être de végétations adénoïdes qui obstruent en partie les voies respiratoires. Ces végétations gênent le développement du corps et entraînent des troubles qui ont généralement leur répercussion sur l'état mental. Une consultation médicale s'impose.

Toute la région de la bouche aux bronches est, pendant la saison des petites maladies contagieuses, le siège de microbes. Des gargarismes peuvent limiter l'éclosion de ces maladies. En cas de frissons subits, d'abattement, de toux pénible et d'inflammation de la gorge, l'enfant, doit être soigné.

[2]Tous les élèves étant debout : (a) Mains avec les poings fermés sur les hanches : faites trois fois une inspiration profonde; les côtes s'écartent, la cage thoracique s'élargit ; (b) Une main sur la poitrine et l'autre sur le dos : faites trois inspirations profondes ; les mains s'écartent, la poitrine se soulève, la cage thoracique gagne en profondeur ; (c) Une main sur l'abdomen : faites trois inspirations profondes; les viscères abdominales sont refoulées, la cage thoracique gagne en hauteur.

[3]La tenue droite prévient la scoliose ou déformation latérale de la colonne vertébrale. Voici un enfant qui tient les jambes en dehors du banc pendant que ses fesses occupent la place assignée. Pour rétablir un certain équilibre, tout le reste du corps subit une déformation compensatrice.

5.2.2. — L'hygiène de l'alimentation

La nourriture est proprement la base de la santé et on peut aujourd'hui, en modifiant l'alimentation, améliorer le cours de la vie et le rendement physique de toute une race d'une manière qu'on aurait crue irréalisable autrefois. Toutes nos écoles, sans doute, n'ont pas à s'occuper de l'alimentation des élèves. Aussi nous contenterons-nous de renvoyer aux indications détaillées du *Guide de l'Econome*[1].

> « Le régime alimentaire contribue largement à la Santé. La vie du corps n'est qu'un balancement entre deux mouvements, l'un d'usure et l'autre de réparation, et l'alimentation doit fournir régulièrement la ration d'entretien. L'enfant, étant encore envoie de formation, a besoin d'une nourriture plus abondante : c'est la ration de croissance. La surveillance du régime est l'affaire des parents et, dans les pensionnats, l'affaire des économes. Le cas échéant, le médecin peut avoir son mot à dire. Trois écueils sont à signaler : l'enfant avale sans mâcher, et s'il mâche, sa mastication est d'ordinaire insuffisante; il se nourrit presque toujours au-delà de ses besoins ; il se plaît à manger entre les repas[2]. »

Il faut habituer nos internes à s'asseoir à table avec des mains préalablement lavées et à me jamais manger en dehors des heures de repas pour assurer aux intestins les temps de repos nécessaires. L'eau est la seule boisson capable d'étancher la soif et de fournir à l'organisme le liquide nécessaire. Elle se trouve abondamment dans les fruits frais. Les autres boissons n'étanchent la soif que dans la mesure où elles en contiennent. L'eau est potable lorsqu'elle est fraîche, sans odeur, mais d'une saveur faible et agréable, ni salée ni douceâtre. Elle ne doit contenir aucun germe pathogène. Lorsque l'eau de l'école n'est pas distribuée par la municipalité, elle doit être analysée de temps en temps, et, au besoin, désinfectée ou filtrée.

---

[1]P. 53-87.

[2]KIEFFER, op. cit., p. 79.

5.2.3. — La propreté du corps

Elle est exigée par la nature même des fonctions variées de la peau. Les glandes sudoripares complètent le fonctionnement des reins et contribuent à régler la température. A travers la peau se fait la respiration cutanée. La peau sécrète continuellement de la sueur, des matières sébacées, de l'anhydride carbonique et de la vapeur d'eau. Les matières non volatiles sécrétées ainsi, s'accumulent sur l'épiderme et finissent par gêner les fonctions de la peau. Il faut donc habituer les élèves à se laver souvent les mains, à soigner la toilette matinale, à prendre des douches fréquentes et à changer souvent leur linge de corps, surtout en été.

5.2.4. — La circulation du sang

L'appareil circulatoire forme un système clos très élastique où la propulsion du liquide sanguin est due aux mouvements du cœur. La *circulation* s'active par le mouvement, le travail manuel, la respiration profonde dans un air pur, les promenades à pied, les ascensions à un rythme modéré, les exercices physiques[1]. On la gêne en portant des habits trop serrés (ceintures, jarretières) ou en adoptant des attitudes qui compriment les vaisseaux sanguins. L'activité normale du cœur est entravée par l'usage habituel et trop fréquent d'excitants non biologiques (alcool, nicotine, caféine) et par les sentiments violents (colère, abus sexuels, dépression nerveuse). On surmène le cœur par des efforts violents et

[1]Effets physiologiques des exercices corporels : « Le muscle en se contractant produit de l'énergie cm dépensant les réserves accumulées à l'état de repos. Pendant la période inactive, le muscle se nourrit : il absorbe de l'oxygène, produit de l'acide carbonique et renouvelle sans cesse ses éléments constitutifs. Il met en réserve des graisses, du glucose et surtout du glycogène. Dès qu'il se contracte, les combustions s'activent, l'oxygène est absorbé en plus grande quantité, le glycogène et les matières azotées sont dépensés, il se forme de l'acide lactique et la température s'élève. La contraction musculaire amène des modifications profondes dans les échanges nutritifs et, par conséquent, dans la nutrition générale. Les hydrates de carbone fournissant le glycogène sont consommés avec une activité plus grande, les graisses sont plus rapidement utilisées et la dépense en matières azotées est en rapport avec l'usure et les pertes résultant de l'activité musculaire. Sous l'influence du travail physique, la chaleur augmente et l'évaporation cutanée et pulmonaire est plus active. Aussi peut-on dire qu'un travail modéré favorise les échanges nutritifs et qu'un travail excessif les trouble profondément. » (DUFESTAL).

prolongés, des compétitions sportives difficiles et répétées. (Les élèves faibles de cœur ne doivent pas prendre part à des compétitions.) Les blessures avec épanchement de sang ne doivent pas être négligées. Si elles sont légères et propres, un peu de désinfectant suffit à les guérir. Les blessures plus grandes ne doivent pas être touchées avec les doigts, mais lavées à l'eau bouillie d'abord, puis avec un désinfectant et enfin couvertes avec un pansement de compresse stérilisée. Dans les cas graves, on arrête le saignement en serrant le vaisseau sanguin en question. Mais cet arrêt de circulation dans un membre ne doit pas durer plus de deux heures, à cause du danger de gangrène. On fait appeler tout de suite un médecin ou l'on conduit l'élève blessé à l'hôpital.

5.2.5. L'hygiène d'u travail

a. — *La lumière*, pourrait-on dire, fait la salle de classe. Il faut choisir les locaux les plus ensoleillés pour les pièces où les élèves séjournent le plus longtemps. La lumière solaire présente d'ailleurs des avantages irremplaçables. Elle augmente le nombre des globules rouges et assainit l'air en détruisant beaucoup de germes nocifs. Dans la peau irradiée par le soleil, se forme la vitamine D nécessaire à l'assimilation du calcium et du phosphore. L'éclairage le plus rationnel est celui qui vient de gauche. A proximité du tableau noir, om place les élèves myopes, les astigmates et en général les enfants qui se plaignent de la faiblesse de leur vue. Celle-ci dépend d'ailleurs souvent de l'état général de la santé. Dès le début de l'année, on fait une enquête sur ce point. Pour ne point trop fatiguer les yeux, on alterne entre le travail à proximité (lecture) et le travail à distance (tableau).

b. — On se préoccupe en général trop peu de *l'ouïe* des élèves. Cependant, les statistiques prouvent que le nombre des enfants durs d'oreille est assez notable. Pour les dépister, – s'il n'y a pas de moyen plus scientifique – on peut se servir d'une montre avec un tic-tac assez fort : on laisse les enfants s'approcher jusqu'à ce qu'ils perçoivent distinctement le bruit. Le maître tiendra compte des

enfants handicapés par l'ouïe en parlant distinctement, assez fort et dans leur direction (lecture labiale).

c. — *L'état de santé* des élèves est rarement l'objet d'un examen à fond. Le maître observateur peut constater que, dans un groupe d'enfants à première vue bien portants, il y a beaucoup d'insuffisances et de défectuosités qui, bien qu'elles ne justifient pas le renvoi dans une classe d'inadaptés, constituent pour eux des entraves sérieuses. Lorsqu'un élève se plaint souvent de maux de tête, mange mal, souffre d'anémie, de constipation, a un sommeil troublé, respire péniblement (végétations) et baisse sensiblement dans ses études, il y a lieu d'avertir ses parents pour qu'il soit examiné par un médecin[1].

d. — *La fatigue et le Surmenage*. — Le travail intellectuel produit une usure d'autant plus forte qu'il est plus prolongé et plus intense. Il détermine dans les centres nerveux les mêmes effets que le travail manuel, c'est-à-dire une consommation plus abondante d'aliments et d'oxygène et une production plus active de déchets. En outre, le cerveau se congestionne par l'afflux du sang. Une réparation et une décongestion périodiques s'imposent donc. Il y a fatigue normale, lorsque le repos habituel suffit pour remettre l'organisme dans un état de fraîcheur. En revanche, dans le surmenage il y a une fatigue anormale qui exige des conditions exceptionnelles de réparation et de restauration de forces.

Il est impossible de trouver une mesure d'efforts intellectuels qui permette aux débiles de suivre la classe avec plein succès et qui utilise pour le mieux les ressources plus riches des biens doués. Nous nous réglons sur ce qu'on peut appeler une bonne moyenne. Il ne reste qu'à ouvrir l'œil pour dépister les paresseux qui ne le sont que par indolence et manque d'intérêt, les enfants momentanément handicapés, enfin, les faibles de constitution dont l'état doit être pris en considération pour prévenir l'éclosion de maladies caractérisées, telles que l'anémie, les troubles digestifs sérieux, la

[1]On ne peut entrer ici dans les détails de l'examen médical des élèves et de l'établissement des fiches médicales, d'ailleurs souvent réglés par les divers Etats. Il y a quelques indications intéressantes dans F. J. KIEFFER, op, cit, p. 90 et suiv.

neurasthénie. Un enseignement intéressant, entraînant, joyeux et bien adapté arrive à atténuer des misères physiques inhérentes aux études. Le maître fera tous ses efforts pour alterner harmonieusement les temps de travail et de repos. Il adaptera la durée de ses leçons à l'âge des élèves[1] et accordera, un court répit entre deux leçons consécutives s'il les donne lui-même dans la même salle. C'est une erreur de penser qu'un simple changement de leçon est reposant. Même une leçon de gymnastique ne délasse pas.

Le *sommeil* a une importance capitale dans la restauration de l'organisme de l'enfant. Pendant le sommeil, les cellules se débarrassent des déchets organiques produits à l'état de veille par l'activité musculaire et cérébrale. Cette action réparatrice et rénovatrice est d'autant plus efficace que le sommeil est plus calme et mieux adapté à l'âge des enfants[2]. La meilleure aération d'un dortoir est l'aération artificielle, car elle n'expose pas au refroidissement. Pour que les enfants s'endorment vite, le repas du soir doit être assez léger : ni café, ni thé, ni alcool, ni aliments difficiles à digérer. Il faut éviter toute scène violente, surtout s'il s'agit de jeunes élèves. Dans les internats, les travaux et surtout les punitions qui écourtent le sommeil et énervent les élèves ne doivent être que très exceptionnels. Il convient aussi que la surveillance soit telle que les élèves n'aient même pas l'idée que leur sommeil puisse être troublé. Qu'ils soient habitués à sauter du lit sans hésitation dès que le signal du lever est donné, puis à se laver énergiquement à l'eau froide, ce qui active la circulation et constitue un acte de volonté très salutaire. La douche matinale serait idéale.

5.2.6. — La discipline de la sensibilité

La sensibilité sous ses diverses formes est comme une fenêtre ouverte à l'âme sur le monde extérieur. Par le péché originel un

[1]20 à 30 minutes pour les enfants de moins de 9 ans ; 40 minutes pour les enfants entre 9 et 12 ans; 50 minutes pour les élèves plus âgés,

[2]10 heures de sommeil pour les enfants de 12 à 13 ans; 9 heures pour ceux de 15 à 16 ans; 8 heures (et même 8 h ½) de 17 à 18 ans.

désordre profond a été introduit dans la partie physique ou affective de l'être humain : l'élément sensible tend à s'affranchir de la domination de l'esprit. La discipline de la sensibilité consiste précisément à subordonner toutes les énergies inférieures aux forces spirituelles. L'éducation familiale contemporaine, hélas, toujours plus molle, semble favoriser le corps aux dépens de l'esprit. Au lieu d'endurcir l'enfant, elle le gâte en l'habituant à vivre dans toutes les commodités qui flattent les sens. Par peur de perdre son affection, les parents n'osent refuser à leur enfant les satisfactions sensibles superflues qu'il réclame (sucreries, cinéma). Aussi beaucoup de jeunes sont-ils mous et sans ressort. Seuls le plaisir et la gloriole sportive semblent encore les tirer de leur indifférence. Bien souvent l'école, imbue de principes naturalistes, n'ose pas réagir contre cette déchéance de la personnalité, en mettant en honneur l'esprit chrétien de renoncement et en formant les élèves aux vertus de force et de tempérance.

La tempérance règle l'activité des sens suivant les exigences de la droite raison éclairée des lumières de la foi. Nous reviendrons sur ce point. Disons en attendant que l'abus des friandises, en particulier, affaiblit la volonté et diminue sa force de résistance dans la lutte morale; l'usage excessif des sucreries fausse le goût et produit une certaine inappétence pour les aliments naturels et sains. Un éducateur digne de ce nom doit créer des habitudes de sobriété par tous les moyens en son pouvoir. Par la parole, les statistiques et les leçons de choses il expliquera, aux plus grands élèves surtout, les ravages causés par l'alcoolisme et le tabac. Celui-ci est particulièrement nocif chez un jeune en pleine formation physique. Outre les troubles cardiaques et digestifs qu'il provoque, il ralentit la croissance, entrave les capacités respiratoires[1], affaiblit la mémoire et la volonté. Il faut donc donner aux élèves un enseignement objectif, faire appel au sentiment de la responsabilité et à l'esprit chrétien die sacrifice.

[1]Dans une enquête sur 4 000 adolescents de 16 à 20 ans, On a constaté que les fumeurs accusent un moindre tour de poitrine et une moindre extensibilité des poumons, et cela en proportion de la fréquence de l'abus.

5.3. Culture physique et gymnastique

La notion de culture physique a bien évolué au cours du dernier siècle, pour retrouver finalement la formule spontanément découverte par les anciens Grecs, chez qui une éducation physique pleinement rationnelle associait à la recherche de la santé le développement de la souplesse et de la beauté physique; ce n'est d'ailleurs qu'une élite peu nombreuse qui jouissait de ces avantages. Les divers systèmes présentés au cours du siècle varient suivant l'idée générale qui les inspira :

- La conception *athlétique* et *militaire* a d'abord préconisé la gymnastique d'agrès avec cordes, perches, échelles, trapèzes, barres fixes ou parallèles[1]. On lui reproche aujourd'hui de conduire à l'athlétisme en cherchant la force et la virtuosité plutôt que la santé, d'exercer des mouvements étrangers à la vie normale et de ne pas favoriser l'esprit d'équipe, bien qu'elle intéresse beaucoup les élèves parce qu'elle leur permet de mesurer les progrès.

- La méthode dite *suédoise*[2] est fondée sur l'anatomie et la physiologie du corps humain. On n'y cherche pas seulement à développer les muscles, mais toutes les grandes fonctions vitales, la respiration et la circulation. Elle a l'avantage de pouvoir être pratiquée simultanément par de larges groupes d'élèves. Cependant, elle est quelque peu artificielle et néglige trop les exercices d'adresse et de souplesse.

- La gymnastique *naturelle* date de la fin du XIX° siècle[3]. Elle est basée sur une connaissance profonde de la physiologie et vise à la synthèse et à l'harmonie de nos efforts physiques. « Elle consiste à faire exécuter avec ensemble des mouvements que l'enfant et

[1]Créée par l'Allemand Jahn,

[2]Inventée par le Suédois Ling au début du XIX° siècle.

[3]Popularisée en France par G. Hébert. L'Autriche joue, dans ce domaine, un rôle de premier plan. Depuis la réforme de l'enseignement die la gymnastique entreprise, après la première guerre mondiale, par Gaulhofer, Streicher et Slama, elle a été à l'avant-garde de l'éducation physique. Biologistes, médecins, pédagogues, psychologues et sociologues unissent leurs efforts pour mettre cette dernière au service de l'homme, en recherchant les bases scientifiques de la gymnastique et les méthodes les plus appropriées.

l'homme exécutent naturellement quand ils vivent en liberté. Ces mouvements naturels sont : marcher, sauter, grimper, nager, lancer, lutter, porter[1]. » En somme, on cherche à associer la beauté à l'utilité.

Si parfaite qu'elle soit en elle-même, cette méthode a l'inconvénient de ne pas provoquer suffisamment l'intérêt des élèves, passionnés de performances et de jeux. Pour tirer parti de cet intérêt, d'autres méthodes combinent la culture physique avec des rythmes et des jeux adroitement combinés. Qu'il suffise de citer la méthode eurythmique de Dalcroze (Suisse), qui associe la musique aux mouvements, et la gymnastique synthétique (Etats-Unis), dans laquelle les jeux habilement combinés et attrayants permettent la participation simultanée de beaucoup d'enfants, tout en leur offrant un intérêt passionnant et en engageant leur être tout entier. En fait, chaque pays a sa méthode propre. Outre les avantages précédents, les Japonais voient dans la gymnastique et la danse une possibilité d'exprimer leurs sentiments et de réaliser la catharsis des passions.

Pour qu'une méthode de culture physique soit efficace, le programme doit en être progressif et intégralement suivi, viser moins à préparer de beaux spectacles d'ensemble qu'à assouplir vraiment le corps. Bref, il ne faut jamais perdre de vue les fins véritables de l'éducation physique. Aux élèves qui souffrent d'une déformation corporelle, il faut offrir la possibilité d'une gymnastique thérapeutique[2].

[1]KIEFFER, op. Cit, p. 105.

[2]Fr. LAHEX, « Due emphasis on health and physical education », M. E., mai 1949, p. 68 et suiv.

5.4. Les jeux

Les jeux de mouvement organisés pendant les récréations ont toujours été en grand honneur dans les écoles marianistes, qui comprenaient le goût inné des enfants pour ces passe-temps et y voyaient un excellent moyen de leur procurer la détente indispensable après un effort intellectuel prolongé. L'importance accordée de nos jours à la culture physique et aux sports organisés, ne doit pas avoir pour conséquence la suppression des jeux libres, dont la valeur formatrice complète celle de la gymnastique la mieux coordonnée. Ils exigent en effet tous les gestes préconisés par la méthode naturelle, tout en y ajoutant l'intérêt profond que tout enfant porte au jeu. La valeur de celui-ci déborde d'ailleurs largement l'éducation physique. Il met en œuvre des qualités morales d'initiative, de décision, d'endurance, d'adresse, de sang-froid, de solidarité et d'émulation qui en font une merveilleuse école de discipline morale et sociale. En exigeant le respect des règles conventionnelles qu'il implique, « le jeu enseigne l'obéissance aux lois[1]. »

En récréation, les enfants joueront donc et il faut les laisser organiser librement leurs jeux. L'éducateur ne doit intervenir que pour les leur suggérer les jours où ils manquent d'imagination et d'entrain ou pour prévenir les excès et les risques. Il est même bon qu'il s'y mêle parfois lui-même, dans la mesure où sa participation ne l'empêche pas de faire la surveillance et n'ôte pas aux élèves le sentiment d'organiser et de conduire eux-mêmes leurs ébats.

Chaque âge – voire chaque peuple – a ses jeux. Leur choix doit répondre à diverses conditions : qu'ils s'adaptent à l'âge, aux intérêts et aux forces disponibles des enfants ; qu'ils mettent en action la plupart des fonctions physiologiques; qu'ils ne constituent pas des

[1]J. COULON, Souvenirs de la Villa Saint-Jean, 1919, p. 17. Notre Manuel de pédagogie S. M., 1856, p. 24 dit, à propos des jeux : « Les enfants que vous avez à former sont destinés à vivre en société, c'est-à-dire qu'ils doivent avoir, maintenant et plus tard, les uns avec les autres et avec leurs semblables, ces rapports journaliers que crée le commerce de la vie. »

risques trop sérieux d'accidents[1] ; qu'ils ne soient pas trop prolongés, étant donné que l'enfant ne sent jamais la fatigue du jeu et risque ainsi de dépenser une énergie démesurée ; enfin qu'au point de vue moral ils ne développent pas certaines dispositions pernicieuses. Les meilleurs jeux sont ceux qui se font à l'air libre, quelque température qu'il fasse. Qu'on n'ait pas peur qu'ils soient trop animés et trop bruyants. Si la récréation ne dure pas plus de dix à quinze minutes, les mouvements un peu violents valent mieux que des jeux tranquilles. Si quelque compétition peut y être associée, l'intérêt en sera augmenté[2].

Le jeu est souvent le meilleur remède contre la paresse intellectuelle, les imaginations et les conversations dangereuses. Le maître exigera donc que tous les élèves participent au jeu. Cependant, s'il aperçoit un élève qui joue à contrecœur, ce qui est contraire à la tendance des enfants, il s'assure, avant de l'y forcer, que l'enfant resté à l'écart n'est pas infligé de quelque infirmité; il surveillera d'ailleurs les élèves qui auraient quelque défectuosité anatomique ou des troubles physiologiques que le jeu risque d'accentuer, et ceux qui sont anémiques, cardiaques et asthmatiques.

« Quand les élèves jouent bien en récréation, disait le Père de Lagarde, on peut dire que la maison va bien[3]. »

[1]Un accident occasionnel ne suffit pas à faire interdire un jeu ; on peut tomber et même se tuer en marchant.

[2]L'article le plus fouillé et le plus technique de notre littérature sur les sports est, celui de JOSE MAEZTU, «El deporte en los colegios), *Atenas*, mai 1944, p. 148 et suiv. Beaucoup de nos idées sur les jeux et les sports en proviennent.

[3]Biographie citée, t. I, p. 291.

5.5. Le sport

Dans les sports d'équipe on retrouve tous les avantages pédagogiques du jeu. «Le sport est tout genre d'exercice ou d'activité physique ayant pour but la réalisation d'une performance et dont l'exécution repose essentiellement sur l'idée de lutte contre un élément défini : une distance, une durée, un obstacle, une difficulté matérielle, un danger, un animal, un adversaire, et par extension soi-même » (G. HÉBERT). Pour être pédagogique comme le jeu, l'activité sportive doit être gratuite ou désintéressée, donc avoir sa fin immédiate en elle-même et être ordonnée seulement au bien intrinsèque du sportif. Elle exclut par conséquent le gain et la vaine gloriole personnelle. Tout sport oblige celui qui le pratique à une longue préparation, afin d'aboutir à une technique et à un style impeccables. Cependant, comme les élèves n'ont pas encore achevé leur développement corporel, le sport scolaire ne doit pas impliquer l'idée d'un effort maximum à fournir; les compétitions réservées à des professionnels médicalement contrôlés, en effet, engagent ordinairement jusqu'à l'extrême limite de leurs forces.

Cette restriction admise, on peut dire que le sport, comme le jeu, a une valeur éducative sur le triple plan physique, moral et social. Il soumet l'individu à une hygiène salutaire, développe l'énergie, l'adresse et l'endurance physiques ainsi que la volonté de vaincre l'adversaire, de se vaincre soi-même et d'affronter les conditions du réel :

> « Pendant une heure et demie, dit un jeune sportif, qu'ai-je fait, sinon accepter ? Accepter d'un cœur mâle et libre, c'est-à-dire consentir avec regret et en approuvant. J'ai accepté que le soleil se cachât lorsqu'il eût gêné nos adversaires, pour se montrer quand c'était nous qu'il gênait. J'ai accepté que le vent soufflât quand il était contre nous et tombât quand il eût été pour nous. J'ai accepté de faire ma partie dans les combinaisons de jeu que je jugeais vouées à l'échec, comme Pierre et Jean acceptaient la tactique en la condamnant. J'ai

accepté des efforts et des fatigues que je savais inutiles, comme de poursuivre un homme courant plus vite que moi, pour la seule satisfaction morale d'avoir tenté tout ce qui pouvait être tenté... J'ai accepté mes lacunes, que pendant une heure et demie j'ai mesurées, ah ! je t'assure, sans que rien m'en soit caché. »

Voici comment le Pape Pie XII magnifie la valeur intellectuelle et morale du sport :

« D'une façon positive, l'éducation sportive visera à développer les facultés de l'intelligence et de la volonté, spécialement dans les compétitions : la première, en formant les jeunes à la réflexion, au raisonnement, à l'économie prévoyante des forces, à l'intuition du comportement tactique des adversaires pour savoir saisir le moment précis de l'engagement de ses propres réserves d'énergie et d'adresse. Plus difficile est l'éducation de la volonté, dont la force, dans le sport de compétition, est, peut-on dire, l'élément déterminant du succès, en même temps qu'elle constitue pour le jeune le gain le plus notable pour sa vie d'homme et de chrétien. Tout peut concourir à cette éducation : la conscience du devoir, le légitime désir de la victoire, le petit sacrifice, comme le plaisir, le juste sens de l'honneur.

« La volonté bien entraînée à la compétition sportive se traduit par une préparation soigneuse et méthodique, par la persévérance après l'insuccès, par la résistance au plus fort, par le support des incommodités, par la hardiesse et le dépassement de soi-même.

« L'éducation sportive veut, en outre, former les jeunes aux vertus propres à cette activité. Celles-ci sont, entre autres, la loyauté, qui défend de recourir aux subterfuges, la docilité et l'obéissance aux sages prescriptions de qui dirige un exercice d'équipe, l'esprit de renoncement quand il s'agit de rester dans

l'ombre pour l'avantage de ses « couleurs », la fidélité aux engagements, la modestie dans les triomphes, la générosité pour les vaincus, la sérénité dans la mauvaise fortune, la patience vis-à-vis d'un public pas toujours modéré, la justice quand le sport de compétition est lié à des accords financiers librement souscrits ; et en général la chasteté et la tempérance déjà recommandées par les anciens eux-mêmes. Bien que toutes ces vertus aient pour objet une activité physique et extérieure, elles sont d'authentiques vertus chrétiennes, qui ne peuvent s'acquérir et se pratiquer à un degré éminent, sans un profond esprit religieux, ajoutons-nous, sans un fréquent recours à la prière.

« Pratiqué de cette façon, et élevé au plan surnaturel, le Sport peut devenir presque une ascèse, puisque l'apôtre saint Paul exhorte le chrétien à faire servir à la gloire de Dieu tout ce qu'il accomplit[1]. »

Ces magnifiques perspectives sont-elles effectivement réalisées dans nos écoles? Non, hélas ! Chez nos élèves, la passion du sport comporte des aspects qui sont loin d'être éducatifs : la hantise des records et des exhibitions, la réclame publicitaire, la littérature des sports, l'admiration excessive des étoiles sportives, une mémoire spécialisée et encombrée de tout ce qui regarde le sport, tout cela est souvent loin d'élever le niveau de la culture. «Sauf pour les natures peu douées au point de vue sportif, ou très douées pour les travaux intellectuels, difficilement les études présenteront un intérêt égal ; d'où le danger que l'écolier pratique le sport aux dépens des études, qu'il s'y adonne avec passion, qu'il y dépense trop de temps, trop de forces, et que l'intérêt, facilement exclusif dans la jeunesse, aille tout entier aux exercices sportifs[2] » au point « qu'ils ne voient plus dans l'école que l'endroit où l'on peut se vouer

[1] *Aux Sportifs italiens, le 9 octobre 1955.*

[2] F. J. KIEFFER, op. cit., p. 101. Le bon P. Kieffer consacre de nombreuses pages, trop sans doute, aux excès sportifs (p. 92-104).

aux sports[1]. » Quant à voir dans le sport le moyen ordinaire et principal de la formation morale et sociale, c'est là une idée romantique qui ne peut naître qu'en des temps où les hommes ont perdu leur confiance dans la valeur de la sagesse.

Devant ces excès, l'éducateur doit-il prendre une attitude boudeuse et chagrine, se livrer à des lamentations et à des critiques ? Pareille politique lui ferait perdre, avec son influence éducatrice, le seul moyen efficace qui lui reste pour modérer la pratique des sports, pour insuffler un idéal spirituel à l'activité sportive et pour rétablir dans l'esprit des élèves la juste hiérarchie des valeurs. Le meilleur moyen de gagner leur cœur, c'est de montrer de l'enthousiasme pour leurs compétitions sportives scolaires. Il faut savoir « se faire tout à tous, pour les gagner tous au Christ ».

Voici un certain nombre de détails pratiques destinés à tirer du sport tous les avantages éducatifs qu'il contient.

> « Le sport doit être, comme le jeu, la diversion normale au travail. On se récrée, parce qu'on a travaillé et pour travailler. Voilà l'ordre. Pratiquer le sport pour lui-même, à temps et à contretemps, au point de lui laisser envahir les heures normalement réservées au travail intellectuel ou autre, ce serait du désordre.
>
> « A cause de la dépense parfois excessive de force à laquelle entraîne la pratique des records, il importe que les sports soient contrôlés, sous peine de multiplier les infirmités et les faiblesses physiques. Qui nous dira le nombre de cardiaques qui auront à regretter, dans l'âge mûr et dans la vieillesse, s'ils y parviennent, les excès sportifs de leur jeunesse ? Il y a des jeux, comme le football, qui exposent certains joueurs à aller

[1]'TH. HOEFFKEN, « Athletics, their role in our high-school program »,Cath. H. S. Quarterly Bulletin, janvier 1950, p. 15 et suiv. La philosophie des sports est bien mise en relief dans cet article.

jusqu'au bout de leurs forces; il y a des championnats dont la préparation est épuisante[1]. »

Il faut veiller à ce que la pratique des sports ne nuise pas aux études et à ce que tous les élèves exercent quelque sport, car il arrive souvent que la masse des élèves fasse consister le sport à regarder jouer l'équipe de l'école, ce qui va manifestement à l'encontre du but poursuivi. Un des meilleurs moyens d'empêcher que le travail intellectuel ne soit handicapé par l'agitation sportive, c'est d'exiger des joueurs de l'équipe un minimum de points hebdomadaires pour les études. « L'expérience prouve que cette règle stimule à l'étude beaucoup d'élèves qui désirent passionnément faire partie de l'équipe de l'école. Le succès scolaire obtenu par ce moyen finit par créer l'intérêt pour les études[2]. » Par ailleurs, un professeur ne doit pas faire la sottise d'exiger une punition, juste à l'heure où l'équipe doit jouer ; dans la fixation des leçons et des devoirs, il se montrera compréhensif des exigences des compétitions sportives. Naturellement, le professeur chargé des sports fera lui aussi tout son possible pour faire concorder son organisation avec le règlement de l'école. C'est à l'autorité de régler les différends.

Les compétitions sportives exigent une bonne organisation que l'on peut d'ailleurs abandonner aux élèves sous la responsabilité du professeur chargé d'eux. Qu'elles soient prévues de longue date et préparées avec soin. Les compétitions avec d'autres écoles stimulent l'esprit de corps et l'amour de l'école. Les élèves sont d'autant plus fiers de défendre les couleurs de leur école que leurs camarades, leurs professeurs et leur directeur assistent à ces fêtes. Qu'il faille le regretter ou non, des équipes victorieuses contribuent au prestige d'une école.

[1]F. KIEFFER, op, cit, p. 110.
[2]TH.HOEFFKEN, art.cit, p. 19.

Il faut se souvenir aussi que la discipline sportive est, avant tout, une maîtrise de soi et que l'élégance du jeu et une attitude chevaleresque doivent toujours l'emporter sur le succès. « L'équipe s'efforcera de jouer de son mieux; elle essayera sans doute de remporter la victoire, mais elle n'abandonnera pas la beauté du jeu simplement pour avoir la victoire. Honnêteté, sécurité, maîtrise de soi, obéissance et persévérance, voilà les fruits caractéristiques d'une pareille conception des sports... Un corps professoral devrait davantage féliciter l'équipe pour la beauté de son jeu que pour la victoire remportée[1]. » Qu'on se souvienne aussi « qu'il y a un terrain de combat dont le stade n'est que l'image, une lutte dont les exercices physiques ne sont que l'analogie, une victoire dont les couronnes ne se fanent pas en quelques heures. Ecoutez saint Paul : « Les coureurs du stade — ne le saviez-vous pas ? — courent bien tous, mais un seul remporte le prix », et nous savons de quel prix saint Paul voulait parler[2]. »

[1]Ibid., p. 17. Voici les prières avant et après les compétitions sportives telles qu'elles sont récitées en Amérique sur les stades de nos écoles. Avant le jeu : « Seigneur que notre jeu soit un hommage à votre gloire; donne-nous la force de jouer avec élégance, le courage de sourire à tout et d'affronter les coups durs comme les passes aisées, la grâce de perdre le cœur haut ou de gagner l'âme humble. Nous jouerons, quelles que soient les épreuves, en présence de la Reine des Victoires. »

Après le jeu : « Merci, Seigneur, pour cette partie jouée. Merci pour le spectacle donné. Nous avons gagné (ou perdu) ! Mais je sais que mon véritable score pour toujours est marqué dans votre cœur. » S. J. JUERGUENS et P.A. RESCH, “My Father's Business “, *A prayer book for Catholic students*, p.33-34

[2]KIEFFER, op. cit, p. 112.

CHAPITRE SIXIEME

LA FORMATION INTELECTUELE

6.1. Les fins de la formation intellectuelle

Les programmes scolaires sont presque entièrement composés d'exercices intellectuels, qui constituent le moyen principal par lequel l'école s'efforce de former des hommes. Certes, l'intelligence n'est pas le tout de l'homme, mais elle est bien l'instrument primordial de la libération humaine, car elle est la lumière qui dirige le développement de la personnalité : elle éclaire les choix de la volonté et oppose ses raisons à l'emprise des instincts. Un homme bien formé intellectuellement ne se laisse pas aisément induire en erreur par les sophismes de la passion ni entraîner par les propagandes massives et les conformismes de la foule. La morale et la foi chrétiennes sont donc elles aussi intéressées à une bonne formation de la pensée. Ce sont les idées qui mènent le monde. «Toute notre dignité consiste en la pensée, disait Pascal. Travaillons donc à bien penser, voilà le principe de la morale[1]. » C'est, en effet, dans les préjugés du milieu et les sophismes de la passion que la foi rencontre ses plus insidieux obstacles. Il n'est donc pas étonnant que l'apprentissage de la pensée ait toujours été considéré comme l'objectif immédiat de toute école qui veut former des hommes complets.

Cependant, sous l'influence des diverses philosophies, le rôle des exercices scolaires, tout comme la fin de l'homme, est souvent remis en question. Le Créateur, se demande-t-on en particulier, mous a-t-il fait don de l'intelligence pour comprendre le monde ou pour le transformer ? Est-elle un moyen d'atteindre la vérité ou un instrument pour l'action ? Doit-elle faire de l'homme un penseur ou un technicien, un *homo sapiens* ou un *homo faber* ? Sur ce point,

[1]Et sainte Thérèse : « Avoir de nobles pensées est une grande aide pour rendre nobles les actions. »

l'accord est loin d'être unanime. Si l'éducation traditionnelle mettait trop exclusivement l'accent sur l'exercice de la pensée, la mentalité contemporaine vise surtout à préparer des professionnels. De quel côté est la vérité ? Comme toujours, elle réside dans l'harmonieuse synthèse des extrêmes, alors que l'erreur consiste à exclure l'un des termes. Il n'y a pas à choisir entre l'intellectualisme et le pragmatisme. Les deux aspects se complètent pour former la personnalité; exclure l'un des deux, c'est mutiler l'homme. Celui-ci est également appelé à comprendre la création et à la transformer, à contempler et à agir. Action et contemplation exercent une influence réciproque : l'action féconde la pensée, la pensée aide à comprendre l'action. Mais ni l'une ni l'autre n'a sa fin en elle-même ; elles ne sont que des moyens de conduire l'homme à la sagesse et à la perfection naturelle et surnaturelle[1]. « L'école doit former des hommes et des chrétiens complets. Sa fin principale n'est pas de former des artistes, des savants, des techniciens, mais des hommes qui aient une vue claire et consciente de leurs opinions, le sens de la vérité, la capacité de les exprimer et également le pouvoir de les réaliser[2]. »

D'une manière immédiate, cependant, les disciplines intellectuelles de l'école ont pour but d'aider l'homme à comprendre la création et de le rendre capable de collaborer, au poste qu'il occupe dans la société, à la transformation et à l'amélioration du monde créé par Dieu. Pour cela, « elle doit épanouir harmonieusement les facultés mentales de l'élève et le former à les manier avec maîtrise ; le mettre en contact conscient avec les acquisitions générales et définitives de l'homme ; le munir de connaissances d'ordre pratique suffisantes pour pouvoir s'orienter et réussir dans la vie[3]. »

---

[1]Ce point est bien mis en relief par W. J. BUEHLER, *The prudence of education*, 1950, en particulier dans le chap. III, Prudence and freedom of the intellect, p. 31 et suiv. Voir aussi F. ARMENTIA, Caballero, p. 79-105.

[2]J. PANZER, « The anniversary of the idea », M. E., October 1952, p. 30.

[3]D. LAZARO, *Atenas*, mars 1935, p. 90.

6.1.1. Comprendre la création

Comprendre un fait ou une idée, c'est être capable de les ramener à une idée générale qui en éclaire la portée. Beaucoup de personnes avaient déjà vu briller des éclairs ; Franklin fut le premier à en comprendre la cause, parce qu'il eut l'intuition de les ramener au phénomène déjà connu de l'électricité statique. Pour savoir comment dans telle circonstance précise je dois me comporter vis-à-vis de la vérité, je dois être capable de rapporter l'acte présent aux principes moraux réglant la vérité. Dans ces deux cas, grâce au lien logique perçu entre le fait concret et l'idée générale connue, l'intelligence a abouti à une vérité nouvelle. Elle a perçu un rapport, fait un raisonnement. Prenons encore un exemple classique. Je vois Pierre. Je puis affirmer qu'il est mortel si je songe à rapporter son cas à l'idée générale de la mortalité humaine. Tous les raisonnements, de quelque ordre qu'ils soient, explicites ou implicites, se ramènent à ce schéma[1]. Je puis démontrer que les angles d'un triangle équivalent à deux droits, parce que j'ai la possibilité de prendre comme terme intermédiaire l'idée déjà connue que la somme des angles construits sur une droite autour d'un point équivaut à deux angles droits. Galvani constata qu'en présence de certains métaux les pattes de grenouilles se contractent; grâce au rapport perçu entre ce phénomène et celui de l'électricité, il put inventer l'électromagnétique. En somme, dans tous ces exemples, une idée générale, déjà connue, a permis de *comprendre* le fait particulier.

Pour penser et pour comprendre, mon intelligence, dans un acte synthétique, a donc saisi un rapport logique entre une idée ou un fait concrets et une idée générale déjà connue. Dans cet acte, par une analyse plus ou moins consciente, l'intelligence dégage des identités, distingue des contradictions et des analogies, des liens de cause à effet, de moyen à fin. Généralement elle n’entre en action

[1]Pour plus de détails, nous renvoyons aux livres de logique, Nous ne parlons pas de la pensée intuitive, mode de connaissance rapide et global de données multiples et complexes. Les intuitions se ramènent pratiquement à des raisonnements implicites, trop rapides et trop complexes pour s'exprimer formellement et consciemment

que poussée par un besoin vital : désir de savoir, de briller, de se défendre, etc.

Divers éléments contribuent donc à l'acte de la pensée : l'observation d'un fait, le rappel d'une idée générale conservée dans la mémoire, l'intuition d'un rapport logique entre cette idée générale et le fait particulier, l'attention pour conduire la pensée. Que l'une de ces fonctions fasse défaut ou soit déréglée, et la pensée s'écarte de la vérité pour tomber dans l'erreur. Une éducation intellectuelle qui prétend apprendre à penser doit donc s'efforcer de développer en l'enfant toutes les fonctions qui concourent au raisonnement : le sens de l'observation, le sens logique, la précision de la mémoire, la concentration de l'attention et la finesse de l'intuition.

Dans des chapitres ultérieurs, nous verrons les conditions nécessaires au jeu normal de la pensée. A présent étudions la fin immédiate des exercices scolaires. Celle-ci est double : 19 assouplir l'intelligence par une espèce de gymnastique de l'esprit; 2° l'équiper de nombreuses idées qui puissent servir à interpréter, c'est-à-dire à comprendre les faits particuliers.

6.1.1.1. L'assouplissement de l'intelligence. — Penser et comprendre, c'est donc percevoir un lien logique entre les idées. La nécessité interne de ce rapport, si objectif soit-il, ne se révèle et ne s'impose pas à tous de la même manière. A côté d'esprits fins et équilibrés, il y a une grande variété d'intelligences fausses et bornées. Le péché originel, en blessant l'âme aux sources profondes de son affectivité, a solidairement faussé le jeu des facultés intellectuelles. Une longue ascèse, aidée de la grâce, peut seule les redresser et essayer de les ramener à l'intégrité primitive. La pensée enfantine est au service de la satisfaction immédiate, bien avant de se consacrer à la recherche de la vérité, en laquelle réside le noble privilège de l'intelligence. Est facilement vrai, pour l'enfant, ce qui lui plaît et faux ce qui contredit ses désirs ; toute sa vie durant, d'ailleurs, il sera tenté d'infléchir sa pensée selon les besoins du moment. Tout est bien à ses yeux, lorsque cela vient de personnes

aimées et estimées ; tout est mal lorsque cela vient de personnes antipathiques. Son manque d'attention et sa dispersion ôtent toute précision et toute fidélité à sa mémoire et l'empêchent d'apercevoir les rapports logiques entre les idées et les faits. Une contradiction ne le choque guère, parce qu'il ne distingue pas toujours les véritables rapports d'identité et de causalité, bases de la pensée logique, des relations de simultanéité et de succession : puisque le jour vient après la nuit, pense-t-il, c'est que la nuit produit le jour.

Le premier rôle de l'école et des exercices scolaires est donc d'exercer, d'assouplir et au besoin de rectifier les fonctions mentales. « L'essentiel dans la formation intellectuelle, dit S. S. Pie XII, n'est pas tant l'ensemble plus ou moins important de connaissances, que la formation de l'esprit[1]. » « Avant de remplir sa tête d'idées, il faut la former. Le maître doit construire des fabriques et non remplir des magasins[2]. »

Mieux vaut un esprit juste peu instruit, qu'un savant à l'esprit faux. « Un sot savant, dit le proverbe, est plus sot qu'un soit ignorant. » Un esprit faux bourré d'idées est un danger social. Avant de lui confier des idées, il s'agit donc de redresser son intelligence[3]. Le Père Lalanne insistait beaucoup sur cet aspect de la formation intellectuelle :

---

[1]4 Novembre 1945.

[2]D. ELAZARO, Atenas, mars 1935, p. 90.

[3]Voici quelques définitions sur les défauts ou les qualités d'esprit, d'après la classification dressée par le P. Kieffer, soit dans l'Annuaire Pédagogique de 1937 (p. E5 et suiv.), soit dans Education et équilibre (p. 145 et suiv.). « La justesse d'esprit consiste essentiellement à voir les choses comme elles sont dans la réalité, et à juger sans se laisser écarter de cette claire vue par quelque influence que ce soit. » « L'esprit sophiste se fait fort de soutenir successivement les deux thèses opposées... Il présente les choses, non dans leur vérité et leur réalité, mais suivant le besoin de la cause. » « Un esprit est vigoureux lorsqu'il perçoit des rapports entre des choses très éloignées... et pénètre les causes les plus profondes des choses. » « Un esprit est fin, quand il saisit les nuances les plus ténues des choses. » « Voir les choses dans leur importance respective, c'est avoir l'esprit large. » « Celui qui est porté à juger tout de son point de vue personnel, est un esprit étroit. » « L'esprit géométrique saisit surtout les relations abstraites et se distingue par la rigueur des déductions et des démonstrations... L'esprit de finesse, c'est l'aptitude à s'adapter et à adapter les principes abstraits à la réalité concrète. »

« L'éducation de l'esprit, dit-il, avec une nuance d'exagération, n'est autre chose que le développement des facultés intellectuelles. Il faut la distinguer de l'instruction qui est l'acquisition, que font les facultés développées, d'une certaine somme de connaissances. On ne doit point chercher l'instruction dans l'enfance, ni même dans la première jeunesse. Il n'y a rien dans ce genre que de factice et de superficiel. Les expériences par lesquelles on prétend prouver le contraire ne sont que des efforts de mémoire, et des prestiges auxquels ne se prennent plus que ceux qui ont intérêt à s'y prendre. L'instruction ne peut venir qu'après le développement des facultés, c'est-à-dire après l'éducation de l'esprit[1]. »

6.1.1.1.1. La formation de l'esprit par les diverses disciplines scolaires.

Les programmes scolaires doivent donc être établis de telle manière que les diverses branches de l'enseignement développent d'une manière équilibrée les fonctions variées de la pensée :

> « Si nous cultivons l'esprit des jeunes gens, disait encore le P. Lalanne, ce n'est pas tant pour les instruire que pour les rendre capables de s'instruire; c'est pour développer leur intelligence, en exercer les facultés,... et les rendre tels, enfin, qu'à quelque science qu'ils veuillent s'adonner exclusivement dans la suite, ils puissent y pénétrer aisément, découvrir dans les choses le faux et le Vrai, classer et retenir leurs connaissances. Qu'est-ce donc qui doit nous fixer dans le choix des études que nous devons faire suivre aux jeunes gens ? Evidemment, c'est la propriété que nous trouverons dans telle ou telle étude, d'exiger ou de faciliter le développement des facultés de l'esprit, et particulièrement de celles que nous estimons davantage[2] »

[1]Dans HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 137.

[2] I*bid., p. 38.*

De même qu'un professeur de piano, en faisant exécuter des arpèges à son élève, entend assouplir ses capacités plutôt que de lui faire retenir une mélodie[1], de même un maître considère d'abord les matières enseignées comme un moyen d'exercer l'intelligence de ses élèves. Toutes les disciplines scolaires concourent d'une manière irremplaçable au développement harmonieux de toutes les virtualités contenues en germe dans l'esprit[2] et il serait vain de discuter sur la prééminence de telle ou telle matière.

Les *mathématiques* constituent une méthode idéale pour former l'intelligence à la clarté, à l'ordre, à la précision, à la rigueur logique du raisonnement, au besoin d'évidence et d'exactitude dans les résultats, voire à un certain goût esthétique de l'élégance et de la simplicité. « Partout où il y a nombre, il y a beauté », a, dit un grand mathématicien[3]. « Ce que j'aime dans les mathématiques, disait un autre c'est qu'elles ne servent à rien, sinon à la formation désintéressée de l'esprit. » L'idéal serait que chaque élève, tel Pascal, pût réinventer lui-même la science mathématique et que son maître, au lieu de tout lui enseigner, se contentât d'éveiller sa curiosité et de guider ses recherches. Si le manque d'intelligence des élèves et les exigences des programmes empêchent la réalisation de pareil idéal, le maître doit du moins essayer de s'en rapprocher en alternant les leçons magistrales et les recherches personnelles. Il est particulièrement important qu'il n'avance jamais sans s'être assuré que les démonstrations précédentes ont été comprises et assimilées.

Cependant, l'enseignement des mathématiques, purement déductives et abstraites, risquerait, s'il était exclusif, d'appauvrir l'affectivité, de nuire à l'esprit de finesse, d'accorder la préférence

[1]Ce qui ne dispense pas le professeur de piano de choisir comme exercice une mélodie attrayante pour stimuler l'intérêt de l'élève.
[2]A. MARTINEZ, Athenas, décembre 1943 43. Dans cet article l'auteur analyse le rôle formateur de chaque branche d'enseignement.
[3]H. POINCARÉ. Et SAINT AUGUSTIN : « Le nombre est vivant dans l'art. »

au raisonnement stéréotypé sur l'invention, de favoriser chez l'adolescent un dogmatisme naïf et l'illusion que tout peut se traiter mathématiquement, enfin de lui donner la tentation de porter dans le domaine du réel social, psychologique et philosophique le simplisme du raisonnement mathématique.

> « J'admets donc et j'invoque le concours des mathématiques dans l'enseignement de la jeunesse, dit le P. Lalanne, je les veux ; mais je les veux à propos ; je les veux, dans leur intérêt même, en temps utile ; mais si elles tendent à devenir exclusives, si elles envahissent la part de l'enseignement littéraire, je les repousse de toute la force des raisons que je viens de dire. Quelque estime que j'aie pour cette admirable science des mathématiques, je ne voudrais pas lui livrer entièrement le jugement d'un jeune homme ; je l'avoue, je craindrais que mon élève ne s'habituât tellement à l'évidence mathématique, qu'il finît par n'admettre d'autres vérités que celles qu'il en verrait revêtues. On ne démontrera jamais mathématiquement qu'il faut être juste, tempérant, fidèle. N'est-ce pas vrai cependant[1]? »

Un correctif se trouve d'ailleurs dans les mathématiques elles-mêmes. On doit faire sentir aux grands élèves le rapport de la mathématique au réel, puisque ses opérations, bien qu'abstraites, appliquées aux données du réel, aboutissent à une conclusion souvent applicable au réel. Ne sont-elles pas, du reste, le fondement sur lequel reposent les autres sciences ? La géométrie surtout est la clef de la nature, parce qu'elle donne le sens des vérités nécessaires, lesquelles nous introduisent dans la compréhension des lois de la nature. « Nul n'entre ici s'il n'est géomètre », écrivit Platon au fronton de son école.

L'enseignement des sciences naturelles apporte aussi sa contribution spécifique à la formation intellectuelle. Il initie et

[1]Cité par HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 183, 39.

habitue l'esprit au sens du réel et de l'observation, à l'emploi des méthodes inductives, accroît l'acuité sensorielle, contraint l'imagination à l'objectivité, lui inspire l'ordre par le classement des faits et conduit à la probité intellectuelle. Ces sciences forment aussi au sens de la relativité des connaissances humaines, donnent l'intuition de la complexité du réel, de la vérité et de l'immensité du monde créé, soit par la considération de l'ampleur des phénomènes astronomiques et géologiques, soit par celle de la merveilleuse constitution de l'atome. Il faut savoir gré aux sciences naturelles de nuancer la raideur simplificatrice des mathématiques et de réagir contre la subtilité un peu subjective de la littérature et de l'histoire.

Pourtant, cultivées d'une manière exclusive, les sciences de la nature risquent aussi de déformer l'esprit, en l'habituant à tout juger sous l'angle quantitatif et spatial même dans les domaines où la qualité est prépondérante. Nous savons par expérience que maint naturaliste est tenté de contester le mystère et de nier l'existence de toute réalité qui n'est pas au bout de son scalpel ou de sa lunette. Les sciences de l'homme interviennent à propos pour apporter un correctif et un contrepoids aux méthodes des sciences naturelles. La grammaire, en général fort goûtée des élèves, constitue une gymnastique intellectuelle bienfaisante ; par les exercices très variés sur les relations entre les règles et l'expression de la pensée, elle développe à la fois l'esprit logique et analytique, l'esprit de finesse et d'observation, la correction et l'élégance du langage. La littérature, dont il convient pourtant de dénoncer l'enchantement dangereux sous le rythme séducteur d'un style châtié, affine la sensibilité et le goût artistique, éveille l'imagination et l'esprit créateur, exerce le sens des nuances et la pénétration psychologique. Sa subjectivité et ses erreurs mêmes peuvent être profitables, en développant, sous la conduite d'un bon maître, l'esprit critique et le sens du doute, paratonnerres contre les propagandes. Quant à la poésie, elle est la clef de l'âme humaine ; par ses sons et ses rythmes, elle nous dispose à percevoir l'idée, signe des réalités cachées aux sens. Nous parlerons plus tard du rôle formateur des humanités classiques. « La philosophie fournira à

l'esprit une connaissance exacte des principes qui guident la pensée et l'action, et dote ainsi l'esprit d'une merveilleuse aptitude à distinguer la vérité de l'erreur dans une affirmation ou une position[1]. »

C'est elle, en somme, qui contrôle les principes qui régissent chaque science particulière. C'est par elle que l'on acquiert l'habitude contemplative et l'attitude synthétique de l'esprit.

L'histoire qui, pour l'enfant, n'est qu'un prolongement des contes de fées, inspire à l'adolescent le respect du document historique, l'impartialité dans ses jugements, la notion du temps, le sens de la relativité des choses humaines en face de la succession ininterrompue des civilisations et des systèmes politiques; elle lui fournit comme un cadre chronologique des événements; elle le met en garde contre les solutions simplistes et les jugements trop absolus. Quant à la *géographie*, elle élargit sa notion d'espace, à condition qu'elle ne se borne pas à être une simple nomenclature de lieux.

Toutes les disciplines concourent à former la mémoire.

Le *travail manuel* a aussi son rôle à jouer dans la gymnastique de l'esprit, car l'intelligence ne se manifeste pas seulement dans les opérations abstraites, mais également dans l'activité des mains. Tout en favorisant l'équilibre psychique de l'adolescent[2], il cultive l'ingéniosité et la précision de l'esprit, donne le goût de la perfection et des choses belles et achevées. Quoi de plus formateur qu'un travail où la plus minime erreur et la moindre tricherie se paient aussitôt par l'échec, où le réel s'oppose aux théories fausses,

[1]M. L., Why study philosophy? p. Apostle of Mary, 1904, p. 48.

[2]Le directeur d'un collège secondaire muni d'une section technique, ayant chaque jour quatre heures de travail manuel, nous assura que les élèves de cette section étaient plus éveillés aux cours de littérature que leurs camarades du classique, plus ouverts qu'eux aux questions de la vie et plus affamés de culture.

où le succès est lié à l'observation de règles strictes, où il est impossible d'avancer sans tracer avec précision sa route ! Quel excellent contrepoids aux cours trop abstraits. « En exécutant un travail manuel déterminé, par exemple un sous-main en carton, l'élève prend conscience des qualités de la matière, des propriétés des outils, des exigences de la tâche, des conditions du travail sérieux, autrement qu'en faisant une rédaction ou en résolvant des problèmes[1]. » Ajoutons que les enfants n'accèdent à la vie de l'esprit qu'au moyen du travail manuel. Mettez-les devant un problème abstrait, ils s'y buteront ; faites-leur construire un objet, mesurer la classe, et voilà que les chiffres prennent subitement un sens. Chez eux, l'idée jaillit à mesure que leur main palpe, mesure et exécute. Quel dommage que le travail manuel ne soit pas inscrit au programme de tous les élèves ! Toutefois, il serait irrationnel de retarder le progrès des enfants doués pour les études abstraites, en les retenant trop longtemps, comme certaines écoles actives, dans l'exécution de travaux manuels.

Nous arrêtons ici la liste des matières du programme, étant donné que plus loin il sera encore question de l'enseignement des langues vivantes et mortes, de la formation esthétique, des lectures, des voyages et des conversations.

6.1.1.1.2. Le dosage des matières du programme.

« Comme on le voit, toutes les matières d'enseignement contribuent, d'une manière plus ou moins complète, à modeler l'esprit de l'homme. Aucune n'est entièrement stérile. L'absence de l'une d'elles, produirait une lacune qu'aucune autre ne pourrait combler[2]. » Un apprentissage aussi varié et souvent ardu est pénible et répugne naturellement aux élèves. Aussi, si on les laisse choisir eux-mêmes leurs disciplines scolaires, On les abandonne à la tentation de la facilité et de l'ignorance, d'autant plus qu'on ne commence à goûter la substantifique moelle d'une science qu'après

[1]C. GRIBLING, « L'école active », Annuaire pédagogique, 1937, p. 80,

[2]*A. MARTINEZ, « Principio en que se basa una buena educación intelectual", Atenas, février 1951, p. 26*

avoir le courage de briser le dur noyau des débuts. A moins d'être aidé, l'élève ne sait ni discerner l'essentiel de l'accessoire, ni juger de ses véritables intérêts. Les éducateurs ont donc le devoir de le guider avec fermeté dans le choix des diverses matières d'enseignement. Est-ce dans l'esprit des pages qui précèdent que parents et élèves envisagent la valeur formatrice des diverses disciplines scolaires ? De moins en moins, semble-t-il. Quand leur dosage n'est pas commandé par les programmes d'examen, c'est l'espoir d'un gagne-pain immédiat qui dicte le choix. Le Père Lalanne s'en plaignait déjà :

> « L'utile, a-t-on entendu dire, c'est de savoir bien sa langue ; c'est de connaitre son pays, son histoire, sa constitution, la distribution du sol et des produits ; c'est de savoir compter et mesurer; c'est de pouvoir, par un travail ou un talent quelconque, apporter un tribut au progrès toujours ascendant de l'industrie, au mouvement incessant et productif du commerce. Or, ni le latin, ni le grec, ni la rhétorique, ni la philosophie ne servent de rien pour tout cela[1]… »

Ces considérations ont une importance spéciale dans les écoles où la plupart des cours sont à option. Quand on fait ces choix, il faut donc penser qu'au-delà de son utilisation pratique, chaque branche a une influence précise sur la formation intégrale de l'esprit; chacune y entre pour une part spécifique. L'éducateur qui guide les élèves dans ce choix, doit donc connaître la vraie raison d'être de chaque discipline scolaire, comme le peintre connaît le rendement de chacune des couleurs qu'il mélange pour obtenir la teinte voulue.

Même du simple point de vue utilitaire, « tête bien faite vaut mieux que tête pleine». Un esprit assoupli et équilibré peut s'adapter à toutes les conditions nouvelles de la vie plus facilement qu'une tête spécialisée trop tôt et qui se trouve déroutée quand les aléas de la vie imposent un changement de carrière.

[1]HUMBERFCIAUDE, op. cit., p. 117.

« Avec de la mémoire, de l'esprit d'observation, de la méthode, un raisonnement juste, une imagination sage, un jeune homme, à quelques sciences qu'il s'applique, y fera certainement tous les progrès que puisse faire l'esprit humain. Par l'esprit d'observation et la mémoire, il se fera un trésor de faits et de notions exactes ; par la méthode, il les classera, il les rattachera à un assez petit nombre de principes, pour les avoir à sa demande ; le raisonnement le guidera dans les sentiers étroits de la vérité ; l'imagination, mère du génie, le lancera dans des routes inconnues[1]. »

Le maître chrétien élève encore plus haut ses pensées. En formant des esprits équilibrés, il fortifie la foi de ses élèves, car il les prémunit contre les plus graves tentations qui menaceront un jour leur foi. En effet, les trois principales causes intellectuelles de l'incroyance moderne ont leur source dans quelques grands systèmes philosophiques qui entrent d'une manière ou d'une autre dans les théories hostiles à la foi. Au lieu d'envisager la vérité ou la réalité sous tous ses 'aspects, ils se cantonnent unilatéralement dans un seul : l'idéalisme philosophique moderne, issu de Descartes et de Kant, proviennent d'une pensée exclusivement mathématique qui prend comme point de départ des définitions et des postulats plutôt que les évidences du réel; le matérialisme provient généralement d'un abus de la pensée scientifique qui évolue dans les réalités quantitatives et spatiales et admet que les conclusions susceptibles d'être soumises à l'expérimentation; le pragmatisme, enfin, n'est qu'une persistance de l'habitude infantile de juger de la valeur ou de la vérité d'une idée uniquement selon son efficacité pratique ou son utilité immédiate, alors que l'objet de l'intelligence est la vérité objective, qu'elle soit ou non conforme à nos désirs de succès[2].

---

[1]LALANNE, E. F., t. III, p. 528.

[2]« A force d'employer certaines méthodes de recherches. On finit plus rien comprendre à d'autres méthodes. C'est alors une sorte d'étroitesse de vues... Le mathématicien se fait tellement à la rigueur des déductions dans son domaine que, s'il s'engage dans un autre domaine, celui de la philosophie, par exemple, ou de la sociologie, et qu'il n'y trouve pas la même rigueur de déduction, il se sentira comme dérouté; de même, l'homme adonné aux

Nos erreurs de jugement viennent d'ailleurs surtout de la perversion de notre cœur et de notre volonté. « Le cœur fait des contes à l'esprit qui les croit », dit un moraliste. Voilà pourquoi les gens simples qui vivent la vérité, c'est-à-dire la mettent en pratique, puisent dans cet accord entre la vie et les principes un sens de la vérité que les savants fussent-ils philosophes, n'ont pas toujours au même degré. En toute idée ils reconnaissent par intuition la vérité ou l'erreur. Aussi, la formation intellectuelle des jeunes, doit-elle aller de pair avec l'éducation de leur cœur et de leur volonté.

6.1.1.2. L'acquisition des connaissances. — Mais il ne suffit pas d'exercer et d'assouplir les facultés intellectuelles. A tourner à vide, l'intelligence reste aussi stérile qu'un moulin sans grain, quelque perfectionné qu'il soit. Aussi est-il pour le moins incomplet de dire que « la formation est ce qui reste quand on a tout oublié. » On ne comprend vraiment les expériences particulières de la vie et de l'action qu'en recourant à des idées conservées par la mémoire. Je ne *comprends*[1] entièrement le phénomène de la chute d'une pomme, que si je puis le ramener à celui de la gravitation universelle ; je ne m'explique un sentiment actuel que si je puis le comparer à la connaissance générale que j'ai des sentiments ; je ne puis prendre une décision morale dans une situation inédite que si je puis faire appel à un principe général ; je ne comprends une situation religieuse concrète que si j'ai une connaissance profonde de la religion et de ses dogmes. Si, au lieu d'être reliées à une idée générale ou synthétisées sous une idée dominante, les idées et les expériences particulières sont seulement juxtaposées, elles sont des « vérités folles », selon le mot de Chesterton. La richesse, la variété, l'ampleur et la noblesse de nos idées générales mesurent notre compréhension des événements et des situations de la vie, la vérité et la moralité de nos appréciations et de nos décisions. Le monde est encore une énigme pour l'enfant, parce qu'il ne peut comprendre

---

sciences expérimentales, éprouvera le même embarras lorsqu'on lui parlera métaphysique » (KIEEFFER, Education et équilibre, p. 165).

[1] *Com-prehendere* : placer dans un ensemble ; le mot embrasser pris dans un sens général, traduirait assez bien ce le mot.

ses expériences particulières à la lumière d'idées générales. Aussi vit-il dans le particulier, aveuglément emporté dans le flux successif du singulier. Il en est de même de l'homme sans idées au moins implicites : il ressemble à un enfant spectateur d'un grand film. Sans doute, l'enfant goûte ce film, mais son admiration s'arrête à des aspects accidentels. Il assiste au déroulement des scènes, angoissé par les unes, amusé par les autres, pleurant et riant presque toujours à contre-sens, précisément parce qu'il me saisit pas les idées sous-jacentes au drame. Il prendra même en pitié les adultes agacés par ses réactions, quand, à propos du film, il les entendra évoquer les drames de conscience et les problèmes métaphysiques qui en sont l'essentiel.

« L'homme inculte, fût-il un spécialiste renommé, est aussi fermé à l'univers spirituel d'un homme cultivé qu'un homme sans oreilles l'est à la musique[1]» et il interprète les paroles et les actes de ce dernier avec des critères qui l'induisent perpétuellement en erreur. Il juge tout d'un autre plan. Il simplifie les problèmes au point de les vider de leur vraie substance et, sans même s'en rendre compte, il est guidé par son imagination et ses ressentiments. L'homme instruit, au contraire, discerne des mondes cachés en toute la création visible. Tout est signe pour lui. En peu de temps il a mieux compris la situation exacte d'un milieu ou d'un pays que ceux qui y vivent depuis des années, car il peut interpréter tous les indices particuliers à la lumière de connaissances antérieurement acquises. Un ingénieur visitant une usine, aperçoit mille choses cachées au profane ; le spécialiste en sociologie et en religion apprécie à la suite de quelques contacts l'état social ou religieux d'un milieu. L'homme ignorant, au contraire, n'aperçoit que les apparences, les faits juxtaposés et successifs, sans en saisir la portée et la valeur. L'expérience de la vie elle-même glisse sur lui sans le corriger et sans l'instruire, car pour comprendre l'expérience, il devrait être

[1]J. D. PAWLOS, « Observation on culture », K. E., avril 1953, p. 49 et suiv. Un excellent article.

capable de la ramener à des principes généraux, grâce auxquels il pourrait critiquer les faits particuliers et démêler l'essentiel de l'accessoire. Mais faute d'idées générales, il est incapable de se hausser vers l'objectif et l'universel du monde des normes. Inutile de discuter avec lui, car pour accorder deux idées apparemment opposées, seule l'idée générale peut jouer le rôle de dénominateur commun. « Le manque d'idées générales, dit le P. Kieffer, conduit fatalement à la routine et à l'obstination. » Quand on contredit un homme dépourvu d'idées, il a l'impression qu'on lui vole tout, car il n'a qu'une idée sur la question et il y tient, non parce qu'elle est vraie, car il n'a pas de critère pour en juger, mais parce que c'est la sienne. Il lui importe donc moins de trouver la vérité que de savoir si vous êtes pour ou contre lui. Aussi prend-il toute contradiction pour une injure personnelle, même si elle est très objective et faite sans arrière-pensée.

***

Mais il ne suffit pas d'acquérir n'importe quelles idées. Le dilettantisme et la sophistique commettent une grave erreur en prétendant qu'aucune idée n'a plus d'importance qu'une autre ou qu'il n'y a pas de hiérarchie dans les biens de l'intelligence. La qualité des idées mises en œuvre a une importance capitale et la valeur d'un esprit se mesure à la noblesse et à la véracité des idées confiées à sa mémoire.

6.1.1.2.1. – Importance d'avoir des idées variées et belles. — Un homme a plus d'intérêt à connaître Dieu, le monde surnaturel, la personne humaine, sa nature et sa destinée que les mille curiosités de la création matérielle, car les premières seules engagent sa vie profonde. Il y a donc une hiérarchie de valeurs dans les idées à acquérir. Celles-là seules importent d'abord qui nous permettent d'expliquer l'énigme de notre existence et influent sur notre transformation intérieure. Aussi, un homme bourré d'idées sans relation avec sa vie est-il plus inculte, en fait, qu'un ignorant de bon sens. Tel est parfois le cas de certains techniciens aussi merveilleusement spécialisés que des abeilles. La spécialisation qui

ne s'accompagne pas d'une culture humaine philosophique réduit l'intelligence à l'activité mécanique et instinctive des abeilles ultraspécialisées. La vie de ces spécialistes se réduit alors à produire, fixés dans leur alvéole, des valeurs économiques et des découvertes scientifiques. Ils sont même les derniers à s'apercevoir de leur déchéance et, semblables à l'enfant devant le film, ils jugent avec pitié ceux qui « vivent hors du réel », comme ils disent, c'est-à-dire au-delà du quantitatif et du spatial. En revanche, on a pu affirmer avec raison des paysans illettrés des pays sud-méditerranéens qu'ils étaient plus cultivés que beaucoup de savants spécialistes. Le nombre vraiment prodigieux de sentences et de maximes que la plupart ont dans leur mémoire, leur permet, à propos de tout fait et de tout événement, d'évoquer une de ces idées générales qui les explique et de vivre sans cesse au-dessus des contingences de leur vie de labeur. La simplicité de leur vie et la haute moralité de leur conduite constituent à la longue dans leur esprit une connaissance implicite qui les met mieux à l'abri de la propagande que des têtes farcies d'idées inutiles.

6.1.1.2.2. – Il est plus important encore d'avoir des idées vraies. – Il ne suffit pas d'avoir beaucoup d'idées, quelque nobles qu'elles soient, il faut encore et surtout qu'elles soient vraies, c'est-à-dire conformes au réel. Notre intelligence est essentiellement créée pour la vérité, pour la connaissance objective de la création. Ce n'est pas elle qui crée la vérité, mais elle doit la découvrir dans le monde créé. La vérité, en effet, existerait, même s'il n'y avait pas de penseur pour la saisir. Il ne suffit donc pas qu'il y ait une cohérence interne dans nos idées, qu'elles soient logiquement enchaînées, il faut surtout qu'elles expriment objectivement une réalité. La vérité, comme le prétend certain idéalisme, n'est pas seulement un accord logique de la pensée avec elle-même, mais l'accord de la pensée avec la réalité dont elle n'est qu'un signe ou une expression.

Cette considération est particulièrement importante pour un éducateur chrétien. Toute vérité religieuse croule, si notre esprit ne

peut atteindre la vérité dans les faits et les choses[1]. Or nous avons à conduire les élèves, avec discrétion certes et avec respect, vers la Vérité objective et à les acheminer vers Quelqu'un de réel, Dieu, et vers leur destinée surnaturelle. Si notre capacité d'atteindre la vérité est une illusion, illusoire est aussi notre foi. Certes, il ne s'agit pas d'insister sur la vérité uniquement parce qu'elle est utile à l'homme, mais d'abord parce qu'elle est. Cette exigence et cette possession de la vérité doivent être la base de l'éducation intellectuelle que nous donnons à nos élèves.

Toute notre attitude doit porter nos élèves vers l'amour de la vérité. « Eduquez vos élèves à aimer le Vrai, dit S. S. Pie XII. Mais soyez vous-même d'abord respectueux de la vérité et écartez de l'éducation tout ce qui n'est pas authentique et vrai[2] » Qu'ils aient en horreur les propagandes qui obscurcissent l'intelligence, qu'ils comprennent qu'on aborde la vérité avec toute son âme, qu'elle ne pénètre dans notre âme que dans la mesure où nous écartons l'égoïsme sous toutes ses formes. Le maître qui a réussi à allumer dans l'âme de l'adolescent la soif de la vérité objective, qui l'a nanti d'une intelligence harmonieusement développée ainsi que d'une volonté droite et qui lui enseigne les matières profanes à la lumière de la Vérité éternelle[3], a fait plus pour la persévérance dans sa foi chrétienne que celui qui se contente d'intercaler artificiellement entre ses exposés profanes des considérations religieuses.

6.1.1.2.3- Dans la répartition des matières du programme, on doit donc tenir compte de l'aptitude de leur contenu à fournir à l'élève une explication totale de la création et à le guider vers la Vérité suprême. Chaque branche du savoir humain livre un aspect

[1]Pour ne citer qu'un exemple : si mon esprit ne peut connaître le réel créé, je ne puis plus, pour prouver a posteriori l'existence de Dieu, partir de cette réalité créée.

[2]23 mars 1952.

[3]« La vraie formation intellectuelle chrétienne consiste à voir et à faire voir toutes choses à la lumière de la grande et divine vérité, comme, dans la contemplation de la création matérielle, on ne voit bien les choses avec leurs vraies couleurs que dans la lumière, parfois cependant obscurcie par les nuées, du beau soleil de Dieu » (PLE XII, 6 mai 1951).

différent du monde et complète ce que la vision donnée par les autres a forcément de partiel. Chacune apporte à la culture intellectuelle une contribution spécifique et irremplaçable. Il est évident que les matières proches de la philosophie et de la religion apportent une contribution de choix, en particulier la littérature, l'histoire et la géographie. La *littérature* nous livre, sous une forme prenante, ce que les grands esprits ont pensé sur les idées qui importent le plus à notre vie : Dieu, l'homme, la mort, la nature, l'amour, etc.[1] *L'histoire*, a-t-on dit, est une école de vie ; en ressuscitant à grands traits le passé de l'humanité, elle nous permet de comprendre notre époque, de la situer dans le temps et de mesurer à sa juste valeur l'agitation présente des hommes. *La géographie*, en nous faisant connaître la diversité des types humains et des civilisations, réduit nos personnes et nos pays à leur modeste place dans le monde. *Les sciences de la nature* nous aident à parvenir à la Vérité totale. « L'effort de l'humanité à travers les âges pour percer le secret de la nature et l'obliger à manifester ses lois, représente un admirable hommage au vrai et révèle dans l'esprit humain un appétit de savoir qui est pour nous trace de Dieu et gage de sa présence au cœur de la créature. » « Les sciences, a dit le grand savant Pierre Termier, ne sont que les degrés de l'échelle mystérieuse par où nous montons vers Dieu. » Il faut faire saisir cela à l'enfant, quand on lui inculque l'estime de la science.

[1]Mais que les maîtres ne fassent pas le cours d'histoire li procurer à leurs élèves ce contact vivifiant et formateur avec les œuvres elles-mêmes. Sans doute, il faut replacer le texte étudié dans l'œuvre et souvent même dans la vie de l'auteur et ce dernier dans son milieu historique. Mais tout cela n'est qu'un travail préparatoire en vue de mieux comprendre le texte même. Le moyen le plus formateur pour les élèves, c'est de faire toute l'histoire littéraire autour de textes caractéristiques soigneusement choisis, de les étudier à fond avec les élèves, puis de leur faire tirer à eux-mêmes toutes les conséquences sur la manière de l'auteur et de l'époque. Après cela, ils seront en mesure d'étudier par eux-mêmes leur manuel d'histoire littéraire. Hélas ! Une pareille méthode exige un effort de préparation éloignée et immédiate dont peu de maîtres sont capables... Que de fois, la méthode employée n'a d'autre but que celui de protéger la paresse du maître !...

L'enseignement de la *philosophie* est le couronnement des études générales. A un âge où l'esprit et le cœur sont avides de lumière, il peut être d'une fécondité extraordinaire, à condition que le cours, au lieu de se limiter à quelques définitions abstraites, soit riche, vivant et pénétrant et se conforme à la doctrine recommandée par l'Eglise. Alors il joint comme en un faisceau toutes les autres disciplines scolaires et donne l'explication ultime des choses, de l'homme et de l'univers. La philosophie apprend à distinguer, dans toutes les questions fondamentales, ce qui est essentiel de ce qui n'est qu'accessoire. Dans un monde d'activité frénétique comme le nôtre, son rôle compensateur pourrait être inappréciable. S'il est vrai, en effet, que l'action féconde la pensée, il est également vrai que l'action doit être guidée et spiritualisée, sinon elle aboutit à l'activisme et tombe dans la routine. On constate que des hommes d'action et des techniciens manquent trop souvent d'esprit critique et jugent d'après ouï-dire les problèmes humains et, s'ils sont croyants, ils séparent parfois leur pensée rationnelle de leur religion, faute de voir comment la foi se concilie avec la raison. Certes, l'étude de la philosophie est une tentative pleine d'aléas, si on en juge d'après les nombreux systèmes échafaudés au cours de l'histoire[1]. Mais c'est précisément le spectacle de cette recherche tâtonnante et angoissée de la vérité, qui laisse notre esprit sur sa soif. Du désarroi au milieu duquel se débat l'esprit humain, peut jaillir l'appel à la Vérité révélée, seule capable de calmer nos inquiétudes et d'apaiser notre faim. L'âme peut aspirer à cette vérité supérieure dès l'enfance et surtout lors de l'adolescence. Nos Anciens[2] avaient inventé l'exercice général qui leur permettait de relever, à propos de toute lecture, les éléments culturels divers, suivant l'âge des élèves. De ces nombreuses

[1]Un professeur de philosophie, en faisant la critique de ces systèmes, s'interdira toute parole de dédain ou de raillerie, mais montrera la sincère passion de ces grands esprits pour la vérité, la contribution apportée par chacun à la construction jamais achevée du grand édifice de la Vérité. Agir autrement serait faire preuve de cette suffisance qui risque d'inciter les élèves à la même attitude. Or rien ne doit nous remplir d'humilité autant que la considération des limites de notre intelligence devant l'insondable immensité de la création. L'orgueil est signe de sottise.

[2]Voir ce qui a été dit à la page 54.

réflexions, à l'occasion desquelles un maître doit savoir amorcer une libre discussion, l'élève emportera des idées générales multiples qui lui permettront un jour de comprendre sa propre expérience.

Enfin, nos écoles chrétiennes ont le grand privilège de pouvoir élever cet ensemble de connaissances à un niveau supérieur, au plan surnaturel. *L'enseignement religieux*, en effet, est comme le miroir dans lequel toute multiplicité se transforme en unité. En Dieu, Cause première, l'Univers devient intelligible, car c'est en Lui, dont le monde n'est que le reflet, que la création trouve sa raison d'être. On peut à même dire que chaque matière enseignée est une préparation implicite à l'enseignement religieux, puisque ce sont elles qui nous amènent finalement à la connaissance de l'Architecte du monde. Chaque nouveau pas dans la connaissance de la création, doit être un pas vers Dieu. Aussi, l'enseignement religieux, bien que des heures spéciales lui soient assignées, n'est-il pas une branche comme les autres, mais l'âme qui pénètre et vivifie toutes les études, la lumière dans laquelle chaque aspect de la réalité doit être examiné. Un esprit d'où Dieu est absent, est borné, divisé et désagrégé.

6.1.1.2.4. Choix des textes. — Un maître soucieux de formation *choisira avec soin le texte de ses lectures expliquées et de ses dictées, ainsi que les passages à apprendre par cœur.* Sans exclure, comme quelques anciens religieux, tous les textes qui ne sont pas tirés de l'Ecriture sainte, il préférera des morceaux d'une haute valeur humaine et artistique. Par la lecture, les élèves entrent en contact avec la pensée des génies qui les incite à monter plus haut. « Dis-moi qui tu lis, peut-on dire, et je te dirai qui tu es. » L'adolescent éprouve un véritable culte pour les livres dans lesquels il trouve exprimées ses émotions et ses aspirations personnelles. Il n'est pas rare de le voir s'enthousiasmer pour un livre ou un auteur.

Une seule lecture exerce parfois une influence décisive sur l'évolution de sa pensée[1].

> « Les auteurs lyriques et dramatiques renferment à ce point de vue des richesses infinies, et c'est le rôle de la formation classique d'amener les élèves à apprécier et à goûter ces richesses. Quel chemin auront parcouru ces élèves, lorsque le contact avec les grands auteurs leur aura fait sentir la pauvreté de la littérature policière, d'un roman idiot qu'on achète en cachette, qu'on se passe sous le manteau ou qu'on lit derrière une pile de livres alors que le surveillant, ou même le professeur croit l'élève très absorbé par le travail sérieux[2]. »

Dès que les élèves ont treize ou quatorze ans, le maître leur donne à illustrer ou à expliquer par écrit un proverbe ou une belle pensée. Et pourquoi ne choisirait-il pas pour ses exemples de grammaire, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue étrangère, des sentences et des maximes morales ? De cette manière, celles-ci se gravent profondément dans la mémoire et forment pour la vie entière un fonds d'idées générales qui les aideront à comprendre la vie et à se conduire eux-mêmes.

***

Certes, l'école est impuissante à donner aux élèves une formation achevée et définitive, laquelle est le fruit d'une longue

---

[1] Cf. A. MARTINEZ, « La Lectura formadora del carácter », Atenas, novembre 1954, p. 281. Cf. ZIANS, Apôtre de Marie, 1949, p.229, J. O'CONNOR, "*Lighting minds for reading*, M. E., février 1953, p. 46 et suv.

[2] F. J. KIEFFER, Education et équilibre, P. 144-145. Il aurait aussi bien pu parler de l'influence néfaste des comics. Sur ce sujet voir Ch. CUMMINGSMITH, "*Current thoughts on the comics*", Avril 1950, p. 33 et suiv., et D. SITARKEY, ancient élève, « Of what values are the comics », Marianist, octobre 1944 , p. 11.

maturation et se dépose lentement dans l'esprit et le cœur, tout au long de la vie. Mais l'école doit, du moins équiper l'esprit des élèves avec les premiers éléments d'une connaissance vivante et leur indiquer les sources capables de l'alimenter et de l'accroître, afin qu'ils puissent toujours avancer sur le chemin de la sagesse, articuler les éléments morcelés et disjoints de leurs connaissances ultérieures dans une vision qui les englobe tous, vivifier les vues fragmentaires de l'expérience, critiquer les idées charriées par l'opinion, le cinéma, la télévision et les autres techniques de diffusion d'après une échelle de valeurs objective qui permette de distinguer le vrai du faux, l'essentiel de l'accessoire l'éphémère de l'éternel.

6.1.1.3. L'art de l'expression. — L'homme vit en société et c'est au moyen du langage que lui est transmise l'expérience élaborée par les siècles et qu'il communique ses pensées avec ses semblables. L'enseignement de la langue, de la lecture et de l'écriture initie l'enfant aux signes conventionnels du langage de son milieu ; il constitue la première étape de la culture élémentaire, la condition de toutes les autres étapes successives et la clef des trésors spirituels mis en réserve dans la littérature. Sans doute, la conquête de la parfaite correspondance entre la pensée et son expression n'est jamais achevée. Mais il est indispensable que tous les élèves, au bout de leurs études, soient en état d'assimiler aussi parfaitement que possible les richesses intellectuelles de leur patrimoine national et d'avoir avec leurs semblables des échanges réciproquement enrichissants.

De même qu'on n'apprend pas à jouer au piano en écoutant un virtuose, on ne s'initie pas à l'art de la parole en se contentant d'écouter le maître. Celui-ci fera donc parler ses élèves le plus possible ; il corrigera les inexactitudes, fera une guerre acharnée aux expressions vagues ou triviales, aux mots d'argot[1] ; il exigera sans se lasser le mot le plus propre à rendre une idée. Il n'y a point de méthode plus efficace pour obliger les élèves à clarifier leurs

[1] Voir une *diatribe contre l'argot dans le Messager de la Société de Marie,*

pensées, car s'ils s'expriment mal, c'est surtout parce que leur pensée est inconsistante. « Ce que l'on conçoit bien, dit un auteur[1], s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément. » On connaît l'inconsistance des définitions de l'enfant. Demandez-lui ce qu'est une hotte ? Il répondra : « C'est un... c'est fait... on le porte sur le dos. » On constate l'effort pour définir, effort qui n'aboutit pas. On demande à un autre ce qu'est une crécelle. Il fait un mouvement de rapide rotation avec la main droite et il croit définir. Plus souvent il dira que « c'est une chose qui... un machin que... un truc dont[2], etc. ... » La pensée non formulée est comme une nébuleuse. L'obligation de l'exprimer force l'esprit à la rendre plus précise et plus profonde. Il faut donc lutter avec tact contre les termes vagues et impropres, la manie des grands mots, les formules stéréotypées, le psittacisme, le bavardage inutile, dont les élèves se contentent si facilement. Que le maître soit lui-même un modèle vivant du langage qu'il exige d'eux. C'est sans doute le professeur de lettres qui a le plus d'occasions de les exercer au beau langage, par les lectures, les leçons de choses, les rédactions et les exercices de vocabulaire que comportent la grammaire et la traduction des langues étrangères, car c'est souvent la pauvreté du vocabulaire qui rend les élèves hésitants. Mais tous les professeurs, quelle que soit la matière qu'ils enseignent, sont tenus d'exiger sans relâche une élocution correcte, voire élégante et une diction nette et naturelle. Ils corrigeront en particulier le ton chantant et l'articulation molle et précipitée. Si tous s'entendaient sur ce point, le résultat serait bientôt assuré.

La récitation des leçons et les travaux écrits fournissent les occasions les plus propices de développer l'art de l'expression. Dans la « récitation, dit le P. Simler, on exige que les élèves parlent lentement, correctement, qu'ils achèvent les phrases commencées, qu'ils ne répètent pas les mêmes membres de phrase, les mêmes idées, qu'ils n'omettent rien d'essentiel, enfin qu'ils prennent peu à peu l'habitude d'une parole correcte, claire, facile, pleine de sens et

[1]N. Boileau,

[2]*F. KIEFFER, Education et équilibre, p. 172.*

de raison[1]». En même temps qu'elle est un exercice de volonté et d'articulation, une lecture expressive est une preuve supplémentaire de compréhension. Quand on fait réciter aux élèves des textes en poésie ou en prose, il faut exiger d'eux de prendre les intonations conformes à la pensée. L'inflexion de la voix fait le charme de la diction. Les enfants y réussissent en général avec beaucoup de naturel, mais il est difficile d'obtenir le même résultat de la part des grands, qui ne se débarrassent pas aisément de leur fausse pudeur. Les concours d'éloquence et même les exercices de vocalise[2], accompagnés de l'inscription sur le magnétophone, sont très recommandés, car il n'y a pas de meilleur moyen de corriger les défauts de prononciation[3]. La déclamation met l'élève en communion avec l'effort créateur de l'auteur, en faisant passer dans sa voix, ses gestes, son regard et son attitude les idées et les sentiments exprimés par le texte. Il ne faut jamais refuser de faire participer les élèves aux concours d'éloquence disputés entre différentes écoles. Quel meilleur moyen, surtout si on tient encore davantage compte de la richesse des idées que de la perfection du débit, de former nos élèves à leur futur rôle de leaders ! Que les textes déclamés soient d'un goût irréprochable, d'une valeur élevée quant aux idées, empruntés aux meilleurs auteurs et toujours bien à la portée des élèves. Avant de les faire déclamer, il convient de les expliquer soigneusement et de signaler les mots à mettre en relief. Il est regrettable que le cinéma et la radio aient peu à peu évincé l'art dramatique de l'école. « Une représentation, disait le Père Lalanne, qui avait composé lui-même un bon nombre d'œuvres dramatiques à l'usage des élèves, une représentation, disait-il, n'est pas un simple divertissement pour faire rire en un jour de fête, mais le résultat d'un travail classique, un moyen, moins sérieux peut-être que d'autres, mais réel et efficace, de compléter l'instruction et l'éducation et d'élever l'âme[4]. » « L'art dramatique, en effet, développe l'organe vocal et l'élocution, inspire confiance en soi,

[1] *Guide du Maître dans l'enseignement primaire (lithographie), p. 94.*

[2] A. V., « Voice culture », Messenger of the S. M., 1902, p. 124 et suiv., 1903, p. 14 et suiv.

[3] C. E. ROSSMAN, « Speech activity », M. E., février 1949, p. 54 et suiv.

[4] HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 266. Cf. aussi E.F., t. III, p. 508.

enrichit la culture, élève l'âme en la faisant entrer dans celle des personnages. Il est un complément du cours de littérature, apprend le travail en équipe... car il est bon que les élèves exercent eux-mêmes la pièce sous la direction d'un maître. Naturellement, en vue de la culture des acteurs et des spectateurs, le niveau intellectuel et moral de la pièce doit entrer en ligne de compte dans le choix qu'on fait[1]. »

6.1.2. — Transformer et améliorer la création : la formation professionnelle

La fin de l'école est de préparer l'adolescent à sa vie d'homme et de l'adapter à son milieu social. Or celui-ci n'est pas seulement une société où s'échangent les pensées, mais aussi un lieu où peinent ensemble les travailleurs de la main et de l'esprit. Dans cette activité collective, chaque individu a sa fonction à remplir, s'il veut être pleinement un homme, au lieu de vivre en parasite. D'ailleurs, dans notre civilisation de plus en plus industrialisée où le jeu de la concurrence n'octroie de travail bien rémunéré qu'aux spécialistes les plus qualifiés, un homme qui ne veut pas mourir de faim avec les siens ou être déclassé, ne peut plus se contenter « d'avoir des clartés de tout » à la manière de l'honnête homme, du gentleman ou du galantuomo des siècles passés. Il doit acquérir une compétence reconnue dans un secteur spécialisé de l'immense organisation sociale. L'école ne peut pas se désintéresser de cette préparation professionnelle dans l'établissement des programmes. Sans jamais oublier la formation humaniste, elle doit tenir compte de la future spécialisation des élèves. Le Père Lalanne, qui s'était dès le début préoccupé d'être avant tout utile à ses élèves, le faisait déjà remarquer :

> « Les jeunes gens, dit-il, ne se destinent pas tous à la même carrière : les uns désirent se vouer au commerce et aux arts,

[1]CF, ECKHARDT, « The play vs. the minstrel », M. E., mai 1949, p. 4 et suiv. Et M. MILEJR, « Speech tournaments », M.E., mai 1951, p. 57.

tandis que d'autres aspirent à des fonctions d'une mature et d'une importance différentes. Les besoins ne sont donc pas les mêmes pour tous. L'éducation doit donner à chacun les connaissances qui lui seront nécessaires ou utiles[1]. »

Cependant, un très petit nombre seulement de nos écoles ont la mission d'enseigner une profession à leurs élèves; la plupart ne visent qu'à leur donner une formation générale et les mènent jusqu'à l'entrée des écoles spécialisées ou de l'Université. Mais même les écoles qui préparent directement leurs élèves à une profession, ne doivent jamais oublier que « le savoir professionnel n'est pas le tout de l'homme[2]. » Tout en cultivant la compétence technique et la conscience professionnelle, ces écoles doivent s'efforcer de donner à leurs élèves une formation générale telle qu'elle a été esquissée dans les pages précédentes et qui rende leur vie plus intensément humaine[3].

N'y a-t-il pas antagonisme entre ces deux genres de formation ? On le croirait parfois, à voir les techniciens tenir l'intellectualité et la culture désintéressée pour parasitaires et à entendre les humanistes reprocher à la technicité de produire un certain rétrécissement sur le plan humain et l'asservissement à la matière. Il faut avouer que les disciplines purement intellectuelles ne donnent pas toujours le sens de la vie concrète et que les disciplines techniques voilent souvent le large horizon des valeurs humaines. La solution du problème est encore envenimée en certains pays par des conflits de classe et retardée en d'autres par la hâte de la grande industrie qui, à côté de quelques éminents techniciens sortis des grandes écoles, se contente d'une foule de manœuvres « spécialisés », c'est-à-dire dressés d'une manière accélérée en quelques semaines. Ces derniers seront, sans doute, capables d'exécuter

[1]HUMBERTCLAUDE, op. cit. p. 99.

[2]« Literary Study », Apostle of Mary, février 1907, p. 4

[3]Sur la nécessité de la formation générale en vue de bonnes études techniques, Cf. A. R. WIEBER, « The engineer », M. E., novembre 195i, p. 61 et suiv. et H. C. RINGKAMP, « The Catholic high school and a generaleducationprogram », C. H. S. (9uarterly Bulletin, janvier 1950, p. 25 et suiv,

momentanément une tâche minutieuse, mais n'ayant pas de métier complet, qui leur procure des satisfactions professionnelles légitimes, ils considèrent leur travail comme une servitude et attendent avec impatience les heures de loisir pour s'en évader et se sentir pleinement hommes. Or, le sentiment de joie et de plénitude humaine devrait jaillir, non seulement des heures de loisir, mais avant tout du travail quotidien, aimé, compris et spiritualisé. Un tel résultat de libération humaine et d'enrichissement spirituel ne peut être atteint que si le technicien, qu'il ait à conduire des hommes ou à travailler sur les choses, se sent parfaitement adapté à son métier par goût et par compétence et si son esprit se maintient au-dessus de son travail. Si la première condition peut être réalisée par une bonne orientation[1] et une sérieuse préparation professionnelle, la seconde exige précisément une profonde formation humaine et chrétienne. La culture générale constitue donc le soubassement nécessaire de toute spécialisation professionnelle, non seulement par la somme d'idées générales dont elle enrichit l'intelligence, mais encore par les qualités d'esprit qu'elle développe. En conséquence, la formation professionnelle doit donner à l'homme toutes les connaissances nécessaires non seulement à l'exécution du travail, mais encore à la compréhension de son œuvre ; elle aura donc le souci de lui inculquer l'amour de son métier, de lui enseigner les vertus liées à son exercice, de lui révéler les satisfactions esthétiques qu'il peut en tirer et de lui montrer la signification sociale, spirituelle et religieuse de son labeur. Chaque profession comporte

[1]Cette orientation doit être prudente, mais non impérative. Il faut laisser à chaque homme la joie de courir sa chance à ses risques et périls. Pratiquement, les indications de l'orienteur seront plutôt négatives : il se contentera de déconseiller tel métier, comme ne correspondant pas aux aptitudes de l'élève. Il ne faut pas confondre l'orientation professionnelle avec l'orientation scolaire (qui étudie les aptitudes mentales générales) et la sélection professionnelle (qui décèle cette minorité d'individus les plus aptes à telle tâche délicate de la société). ... Sur cette orientation, voir : ibid., juin 1946, p. 167 et suiv., « La selección de los alumnos de la segunda enseñanza.

Voir dans le P. KIEFFER, Education et équilibre, des pages dépassées, mais intéressantes et pleines de bon sens sur la sélection (p. 116 et suiv.) et l'orientation professionnelle (p, 124.ct suiv.).

d'ailleurs sa spiritualité propre, ou, comme on dit, sa déontologie. Mais il faut précisément un minimum de culture générale pour avoir le désir de regarder plus haut que sa tâche concrète[1].

Ainsi donc la formation professionnelle doit se placer plus sérieusement sur le plan humain et social que sur le plan économique, former des hommes avant de faire des techniciens. Il importe ensuite que la spécialisation ne soit pas trop étroite, mais assez large pour permettre, en nos temps de crises et de chômage, de passer d'un métier à un métier voisin, bref de se réadapter. Si elle est trop exclusive et trop précoce, elle a pour effet d'interdire à un individu tout progrès ultérieur et toute ascension dans le cadre même de sa profession.

> « Les déplorables résultats de la pratique, si contraire à la psychologie, qui consiste à préparer un homme à ses responsabilités sociales et à son métier avant de le former à ses responsabilités personnelles et à la dignité de sa vie humaine, sont assez patents dans la manière d'abuser des heures de loisir. On ne serait pas obligé d'écrire un chapitre spécial dans les traités d'éducation sur l'emploi des loisirs, si l'école visait à former l'homme cultivé plutôt que l'homme économique; alors il n'y aurait plus de fossé entre les heures de travail et les heures de loisir. La spécialisation sans la culture met en péril l'idéal démocratique qui repose sur le principe de la formation générale. L'éducation démocratique ne doit pas seulement être universelle dans son extension à tout le peuple, mais aussi dans son extension à toutes les aptitudes de l'individu,

[1]On a essayé de réaliser cette synthèse de la culture générale et de la préparation professionnelle dans une école d'agriculture du Midi dont tous les élèves appartiennent au milieu rural et se destinent à rester à la terre. Il s'agissait pour les maîtres de former les jeunes gens à la vie rurale, tout en donnant un enseignement général. Celui-ci était surtout intégré aux intérêts des élèves. Ainsi l'étude du français se groupe autour de centres d'intérêts que les élèves illustrent eux-mêmes par des thèmes littéraires et folkloriques. Les cours d'agriculture sont conçus en tenant compte des ressources et des besoins du pays. Auprès des bâtiments scolaires, se trouve une ferme qui sert aux travaux pratiques. Les internes jouissent tous d'un lopin de jardin qu'ils entretiennent et dont ils cueillent les produits.

principalement de la sagesse. Le gouvernement du peuple par le peuple et pour le peuple est impossible, s'il n'est pas d'abord formé à se gouverner soi-même[1].

6.1.3. — Appendice I : culture et connaissance

Nous pouvons à présent définir la culture. Intelligence assouplie, possession de nombreuses idées et capacité de les exprimer avec clarté et élégance, telles en sont les conditions intellectuelles de base. Cependant, la quantité des connaissances n'intervient pas nécessairement dans l'appréciation du degré de culture. L'homme cultivé, en effet, s'intéresse davantage à la qualité qu'à la quantité du savoir et, grâce à un jugement et à un goût très sûrs, il organise selon un ordre hiérarchique de valeur. Il n'estime d'ailleurs ce savoir que dans la mesure où il l'aide à mieux connaitre Dieu et soi-même, à mieux vivre, à aimer davantage Dieu et à aider ses semblables. Dans les livres et les il cherche plutôt des méditations de vie que des de faits. Aussi ne faut-il pas le confondre avec le dilettante qui prend la connaissance pour une fin en soi et s'isole dans une tour d'ivoire pour en jouir égoïstement La véritable culture, au contraire, rapproche les hommes et apprend à chacun à se mettre à la place des autres, non par cette sorte de sympathie instinctive et souvent aveugle que possèdent l'enfant et le primitif, mais par une compréhension objective de leurs problèmes. L'homme vraiment cultivé sait se faire tout à tous, s'adapter à tous, se montrer compréhensif pour les idées des autres, non par manque d'intérêt aux choses de l'esprit, comme l'enfant, mais parce qu'en se plaçant dans l'angle de vision de l'interlocuteur, il sait discerner en toutes ses affirmations la parcelle de vérité qu'elles contiennent.

Bref, la culture bien entendue saisit l'âme tout entière pour la détacher de son égoïsme, la libérer de ses déterminismes charnels. Elle est proprement une ascèse et une sagesse.

Cela explique pourquoi saint Anselme recommandait à ses moines la lecture des grands génies humanistes de l'Antiquité et

[1]W. BUEHLER, op. cit., p. 39-40.

que les anciens moines s'efforçaient d'enclore dans la matière des moindres objets à leur usage un rayon de beauté et d'esprit. On a du reste souvent constaté que les Religieux indifférents aux idées qui passionnèrent les grands esprits de l'humanité, défigurent leurs conceptions religieuses, en particulier le message évangélique, perdent l'esprit pour s'attacher à la lettre ; leur piété se fige dans des recettes et sombre dans la fadeur et l'insincérité; leur vie morale, mise à l'abri derrière la fidélité mécanique à certains gestes rituels et une attitude de dignité puritaine, s'accommode sans scrupule de l'égoïste morale des affaires.

Ainsi donc, la culture déborde le simple savoir : elle est à la connaissance passée dans le cœur, devenue vie et source de transformation intérieure. Mais tant de gens la confondent avec la simple érudition ou en mesurent le degré au nombre des connaissances acquises ! Dans le passage suivant de John Garvin, on les distingue excellemment :

> « La culture est une croissance silencieuse de l'esprit et du cœur. Elle n'est pas synonyme de connaissance, bien que beaucoup de gens les confondent. La connaissance est une acquisition, la culture est une assimilation. La connaissance est comme un vêtement qui ne fait jamais partie intégrante de nous-mêmes et que nous pouvons ôter quand il nous plaît; mais la culture est une croissance et fait partie de nous-mêmes. La connaissance ne devient culture que lorsqu'elle a été digérée, assimilée, transmuée en nous-mêmes et incorporée à notre caractère.
>
> « La culture est une croissance intérieure; la connaissance ou acquisition est un simple accessoire. La culture est solide et durable, l'acquisition est apparente et instable. La culture est intensive (ou qualitative) ; l'acquisition est extensive (ou quantitative). La culture mérite son nom, car elle cultive et perfectionne l'esprit et le cœur en faisant valoir son petit talent ; l'acquisition, elle aussi, répond bien à son nom, car elle est une collection : elle amasse et additionne les

connaissances, empile les résultats de l'industrie et de la science, lesquelles ne sont pas toujours des mémorials d'humanité et de génie. L'acquisition est une question de quantité et d'accumulation : elle charge l'intelligence de faits et de signes, de listes et de détails qui restent des faits et des signes pour toujours, sans jamais faire partie intégrante de l'esprit et de l'homme. « La culture ne se révèle pas aisément aux examens scolaires; elle ne peut être mesurée, jaugée et sondée, parce que son œuvre est intérieure et spirituelle. La connaissance, au contraire, peut être testée, mesurée, par comparaison avec des standards uniformes; elle peut être évaluée et sondée. La culture se mesure au calendrier silencieux des mois et des années; l'acquisition se mesure au cadran des minutes et des heures.

« La culture est chose qualitative et, comme la vertu, il est difficile de la définir; elle est plus aisée à décrire dans ses effets. On pourrait la définir comme une pleine maîtrise des facultés, un plein développement de l'esprit et du cœur. Elle est connaissance de soi, conformément au principe des Sages de la Grèce : Connais-toi toi-même.

« La culture est le résultat d'une perception aiguë et courageuse de la valeur des choses, une imagination vivante, une appréciation spontanée et objective de la beauté; elle est cette perfection de l'homme qui consiste à être quelque chose plutôt qu'à avoir quelque chose; elle est plus fière de l'être que de l'avoir[1]. »

Jusqu'au début du XX° siècle, la culture s'entretenait surtout au contact des livres et était à peu près uniquement dispensée à une élite. Les moyens de la technique moderne, cinéma, radio, télévision la mettent à la disposition de tous les hommes. Mais ces

[1]J. GARVN, “Culture and the teacher”, Apostle of Mary, décembre 1908, p. 292-294. Un second article, ibid., février 1909, p. 4: et suiv.

techniques sont à double tranchant et deviennent aisément des moyens d'inculture si elles propagent des idées banales ou malsaines. Une telle éventualité pose des problèmes qu'un éducateur chrétien n'a pas le droit de résoudre par la politique de l'autruche, mais d'une manière positive, s'il est vraiment convaincu que toutes les créatures et donc aussi les créations de la technique n'ont pas d'autre raison d'être que de conduire les hommes vers Dieu.

Cet effort positif est urgent, car jusqu'à présent les résultats de la technique et les réalisations matérielles de la science ont été plutôt défavorables à la culture proprement dite. « Nous sommes en train de devenir une génération bavarde, et l'abondance de nos connaissances risque de nous jeter hors de nous-mêmes, loin de la pensée réfléchie, personnelle et détachante. Or, ce n'est pas ce que l'homme dit ou fait, mais ce qu'il pense, qui fait et révèle sa valeur personnelle[1]. » Les hommes sont toujours plus savants mais toujours plus incultes, de plus en plus compétents dans leur spécialité et de moins en moins soucieux des véritables problèmes humains. L'intelligence s'est développée unilatéralement et juge tout sous l'angle spatial et quantitatif. La déformation commence à l'école même où l'on abandonne progressivement les disciplines culturelles en faveur de celles qui sont plus immédiatement rémunératrices. A voir la beauté et la richesse croissante des constructions scolaires, on est parfois tenté de penser que la valeur de la culture qu'elles dispensent est inversement proportionnelle à la perfection de leur équipement matériel et scientifique. « Le grand danger de l'éducation moderne, c'est la multitude des faits et l'accroissement quantitatif de l'information en tous domaines[2]. » « Les élèves qui quittent nos écoles, écrit un Inspecteur, et on pourrait dire cela dans tous les pays, ne semblent plus aptes à juger les circonstances toujours imprévues de la vie; ils n'ont plus d'idées précises sur ce qui est vrai et faux, bon ou mauvais, parce qu'ils n'ont ni principes absolus ni idées générales. Quand il s'agit de juger un événement

[1]Ibid., janvier 1909, p. 9
[2]Ibid.,p. 4.

politique et scolaire, leur pensée est nuageuse et fuyante. Pour résoudre leurs problèmes personnels et sociaux, ils recourent à des expédients ou à des recettes, guides commodes mais inconsistants[1]. »

6.1.4. Appendice II : Les humanités classiques et la formation intellectuelle

Pendant des siècles, les études gréco-latines ont été considérées comme la méthode par excellence pour amener l'élève à son accomplissement humain intégral. Dès le quatrième siècle, non sans de vives discussions, du reste, l'Eglise les adopta comme le moyen idéal pour la formation de ses clercs, et aujourd'hui encore, elle exige que ses futurs prêtres soient formés selon cette discipline[2]. La grâce ne détruit pas la nature, mais la suppose. Convaincue qu'une nature saine, surtout un esprit sain, rend l'âme plus souple et plus docile à l'action de la grâce, l'Eglise a vu dans la sagesse antique, si mesurée et si conforme à la droite raison, une magnifique école de formation humaine, parce que la culture désintéressée qu'elle constitue peut aider à rectifier l'esprit blessé par le péché originel et à libérer l'âme de l'égoïsme qui ferme l'entrée à la grâce et à Dieu.

---

[1]PAUL SIBBING, “No education without perspiring”, M.E., mail 1951, p. 5.

[2]Les Papes ont souvent insisté sur cette obligation Combien. Nous nous réjouissons de ce que vous voulez, vous-mêmes, inculquer à vos jeunes religieux, plus largement, une culture humaniste ! Celle-ci est des plus propres à former les esprits qui s'éveillent, pour que règne un ordre clair dans la pensée et son expression; pour éviter un vain flux de paroles et pour acquérir d'autres qualités remarquables d'une intelligence bien formée. Dans ces études Nous déplorons que survienne quelque chose de triste. Hélas ! le nombre et la ferveur des amateurs de la langue latine, gloire du sacerdoce, vont baissant de plus en plus. Comment honorer dignement cette langue impériale qui n'énonce pas la vérité, mais la sculpte, qui brille par la gravité dans les édits et les sentences, qui, dans l'Eglise latine, jouit de l'usage liturgique qui, enfin, pour l'Eglise catholique, est un lien d'un grand prix ? Qu’il n'y ait aucun prêtre qui ne sache la lire facilement et aisément ! Plaise à Dieu, en outre, que se lèvent parmi vous des hommes remarquables et nombreux capables de l'écrire d'une manière sobre et élégante (23 septembre 1951).

6.1.4.1 Valeur de formation. — Les humanités classiques, en effet, répondent parfaitement aux conditions d'une formation intellectuelle intégrale : elles assouplissent l'intelligence, lui fournissent des vérités générales et lui enseignent l'art de l'expression. Leur premier exercice est l'apprentissage d'une langue, parfois de deux langues anciennes, le latin et le grec.

Le caractère synthétique et architectural de la phrase grecque et latine, si opposé à nos langues modernes analytiques, astreint l'élève à une véritable gymnastique intellectuelle, pour percevoir les relations entre les idées et les mots et pour « substituer une expression à une autre sans aucune altération d'idée[1] ». Tout y répond à des règles logiques; les phrases presque toujours périodiques sont articulées et décomposables comme les pièces d'une montre. Et ces relations entre les idées ne sont pas seulement formelles : elles répondent à des réalités matérielles et surtout humaines. L'élève qui ne ramène pas à chaque pas ses idées à la réalité qu'elles signifient, trébuche et tombe dans des contre-sens, des faux-sens et des non-sens. Aussi une version est-elle une authentique bataille intellectuelle : il faut découvrir le sens, non en le devinant, comme l'élève est si souvent tenté de le faire, mais en raisonnant chaque mot et chaque membre de phrase; puis il faut exprimer l'idée en sa langue maternelle avec les mots les plus propres, sans escamoter une nuance, avec la même concision et la même logique. Le psittacisme si fréquent chez les simples liseurs ainsi que le verbiage de ceux qui composent sans avoir passé par des exercices de traduction, sont ici impossibles. Le traducteur est obligé de découvrir et d'exprimer l'idée telle qu'elle est dans le texte : il ne peut tricher[2]...

En outre, les textes des auteurs anciens font vivre l'élève en la compagnie des plus nobles esprits que l'humanité ait connus avant le Christ et qui exprimèrent, en une langue qui atteint souvent une perfection inégalable, les idées les plus universelles, les plus dignes

[1]Lalanne, dans HUMBERTCLAUDE, Op. Cit., p. 239.

[2]Sur la manière de faire une bonne version, cf. F. KIEFFER, Education et équilibre, p. 179 et suiv.

d'enthousiasmer un homme; il y apprend ce que ces nobles esprits ont pensé de l'homme, de Dieu, de la souffrance, de la destinée humaine, de la patrie. Sans doute, dans les auteurs païens l'ivraie est souvent mêlée au bon grain. Un bon choix de textes s'impose donc. Mais le maître est là pour rectifier l'erreur et cette rectification elle-même peut enchaîner des discussions qui sont un excellent moyen de préciser la pensée chrétienne. Mais ne pourrait-on choisir des auteurs chrétiens ? La question a été souvent posée et diversement résolue. Il faut avouer que la pensée des Pères de l'Eglise est ordinairement au-dessus de la portée de nos élèves et que la plupart de nos meilleurs auteurs chrétiens modernes sont souvent sujets à caution et excessifs dans leurs idées. Les vérités humaines des Anciens sont simples, d'un bon sens et d'une droiture étonnante; leur psychologie est assez élémentaire pour être comprise des élèves. Voilà pourquoi l'Eglise n'a jamais redouté leur commerce bien guidé. Elle est chez elle partout où elle découvre une richesse humaine. Elle n'est pas sectaire; elle regarde avec sérénité les vérités venues d'ailleurs, parce qu'elle y découvre la trace du Créateur de toute réalité et donc de toute vérité[1].

6.1.4.2. Déficiences passées. Il faut avouer, cependant, que cet idéal a été rarement atteint intégralement. En intervertissant la fin et les moyens, l'enseignement des *humanités* est tombé dans l'intellectualisme, parfois dans le dilettantisme. Au lieu de conduire l'élève à la vérité, but de toute connaissance, certains maîtres l'arrêtèrent à la gymnastique intellectuelle ou à des exercices purement linguistiques, indifférents à la substance des idées dont les mots ne sont que des signes.

D'autre part, la formation classique a été souvent réservée à une élite ou plutôt à la classe bourgeoise ou aristocratique. Pareille discrimination n'est plus possible à une époque où, par suite de l'esprit démocratique, les classes sociales sont en voie de disparition.

[1]Cette question des auteurs païens comme maîtres de formation 3 été fort discutée en 1852. Le P. Lalanne les défendit dans un article de l'Univers, reproduit dans l'E.F., t. III, p. 516 et suiv.

Les masses modernes, par le fait même des dures conditions auxquelles elles ont été réduites, sont parvenues à une majorité qui n'est pas encore une maturité mais qui leur donne une conscience de plus en plus claire de leur droit à la culture intégrale. Cependant, toute discrimination n'a pas encore disparu de nos écoles. Il y a encore des riches qui nous confient leurs fils pour maintenir la distinction des classes, pour éviter à leur fils « la honte» d'être dépassé par le fils de leur concierge. Et combien de bancs sont encombrés de riches cancres qui, par suite d'indignes préjugés contre le travail manuel, se croient déconsidérés en apprenant un métier ! Or, un humanisme qui sépare et divise, peut-il encore s'appeler humanisme ? « Tout intelligent humaniste devrait plaider pour une certaine unité de culture, pour que tout le monde se comprenne... Iniquité de la double culture, l'une facile, pressée, utilitaire, pour le peuple ; l'autre pour les classes dirigeantes… Si la haute culture ne peut se conserver dans une élite de bacheliers qu'en condamnant le grand nombre à une servilité intellectuelle, c'est une culture de pharisiens » (Père Charmot).

6.1.4.3. ***Leur avenir.*** — Cette discrimination, cependant tend à disparaître, et il ne faut pas le regretter. Malheureusement, et cela il faut le regretter, l'unification, au lieu de se faire par le sommet, se fait par le bas[1]. Il faut, en effet se rendre à l'évidence. Les humanités traditionnelles perdent du terrain. Même dans les pays latins, les élèves de la section classique sont toujours plus clairsemés et si les élèves de sciences pouvaient avoir un diplôme sans latin, ils abandonneraient sans regret, ainsi que leurs parents, la belle langue de Cicéron. Du reste, les humanités ne correspondent plus guère aux intérêts spontanés des élèves. Et les professeurs eux-mêmes…. Il convient toutefois de faire remarquer que « la disparition du latin (ou des humanités) est parallèle, en fait, à la disparition de la

[1]Le P. Lalanne : « Renoncer aux lettres anciennes, c'est répudier le plus riche héritage de l'humanité; c'est rompre une chaine qui relie, en un même et vaste corps, tous les peuples civilisés » (E.F., t. III, p.553-554)

culture. Des savants cultivés sont effrayés devant l'abîme creusé par l'abandon de la culture et par le matérialisme qui en prend la place[1]. » Que peut-on sauver encore de l'idéal formateur des humanités classiques ? Il faut, avec réalisme, faire la part du feu. Mieux vaut composer pour sauver l'essentiel. Or, l'essentiel, c'est peut-être le commerce avec la pensée des grands auteurs de l'Antiquité.

Puisque, en fait, peu d'élèves sont encore capables de mener de front l'étude des langues et celle de la pensée, il faut sauver l'essentiel, c'est-à-dire l'étude de la pensée, de la civilisation et de la littérature anciennes, en se servant de bonnes traductions[2]. Aucun élève, même dans l'enseignement proprement technique, ne devrait ignorer les plus belles pages de la littérature ancienne de Grèce et de Rome. Et pourquoi ne ferait-on pas aussi une place aux œuvres des grandes civilisations de l'Orient ? Quant à l'étude même des langues anciennes, elle serait réservée à une minorité d'élèves intelligents et désireux d'en profiter, soit pour leur valeur de culture, soit pour leur utilité en vue d'une carrière spéciale[3].

Les langues modernes pourraient compenser, jusqu'à un certain point, la gymnastique intellectuelle des langues mortes, à condition qu'elles ne soient pas exclusivement enseignées du point de vue utilitariste[4], mais aussi pour leur valeur culturelle. La gymnastique intellectuelle à laquelle oblige par exemple la connaissance approfondie de la langue allemande, n'est pas beaucoup inférieure à celle qu'exigent le latin et le grec. Il serait donc souhaitable que les élèves choisissent une langue vivante dont les mécanismes morphologiques et syntaxiques soient différents de leur langue maternelle. En se plaçant à ce point de vue, les élèves des pays latins auraient intérêt à étudier l'allemand ou à la rigueur

---

[1]GÉRARDSULLIVAN, « Teaching Latin », M.E., février 1950, p. 44 et suiv.

[2]Vouloir enseigner le latin comme une langue vivante, c'est-à-dire en vue de la parler, nous paraît tout-à-fait hors de propos. Le P. Lalanne pensait de même (HUMBERTCLAUDE, op. cit. p, 239).

[3]Il serait pourtant souhaitable que dans les pays latins la plupart des élèves fassent deux ou trois ans de latin, car il n'y a pas de meilleure méthode pour apprendre la langue maternelle.

[4]P. SIBBING, M. F., novembre 1950, p. 3-4; GÉRALD MORRIS, M. E., février 1950, p. 40 et suiv.

l'anglais; un Allemand et un Anglais auraient avantage à choisir une langue romane. Il est également essentiel que les élèves soient mis en contact avec les grandes œuvres littéraires des pays dont ils étudient la langue. « Mais qu'on le remarque bien, il s'agit d'un contact d'âme avec l'âme de l'auteur; il s'agit de dégager du texte les idées chères à l'auteur, d'y retrouver l'éternel humain, de provoquer la sympathie des élèves pour l'homme qu'est l'auteur et pour les idées vraiment humaines dont il s'est fait le champion[1]. »

6.1.5— Appendice III : Les humanités scientifiques et techniques[2]

Bien que l'Eglise se serve manifestement de l'humanisme gréco-latin pour traduire et transmettre les valeurs humaines essentielles et permanentes, le message religieux qu'elle est chargée de communiquer à tous les hommes n'est définitivement lié à aucune culture humaine, si noble et si parfaite qu'elle soit. L'Eglise, d'ailleurs, ne cache pas son respect pour les cultures de toutes les races humaines. Elle pourra donc aussi, un jour, assimiler les valeurs positives de la culture nouvelle qui, en Occident, tend de plus en plus à supplanter la culture gréco-romaine.

Rien ne s'oppose donc à ce qu'elle puisse intégrer les éléments valables de la culture technique; elle le fait ouvertement sous nos yeux par l'intermédiaire de S. S. Pie XII. Les abus de l'esprit technique ne sont pas pour elle une raison d'en rejeter les valeurs positives. Si la technique consent à être la servante de l'homme, au lieu d'en être le tyran, bref, de rester à sa place, pourquoi n'enrichirait-elle pas la culture traditionnelle? D'autre part, la technique exerce de nos jours un tel attrait sur les adolescents que l'éducateur aurait tort de ne point utiliser cette exaltation à des fins éducatives.

Tout d'abord, quel magnifique élément de formation représente l'effort d'invention, d'ingéniosité et de patience

[1]F. KIEFFER, Education et équilibre, p. 148.

[2]Voir ce qui a déjà été dit sur ce sujet, pp. 212-214.

nécessaire à la réalisation des découvertes scientifiques et de leurs applications ! Qu'on se représente tous les efforts combinés, toute la chaîne de solidarité humaine que recèle la construction d'une auto ! La technique a produit des héros qui peuvent exalter l'imagination des adolescents. Qu'il suffise de mentionner les pilotes de guerre ou d'essai. Il n'est pas si difficile d'amener l'élève à analyser une réalisation technique, à la suivre à travers l'histoire, dans ses incidences individuelles et sociales, à entrevoir ses possibilités pour transformer le monde, afin de faire reculer la faim qui empêche encore tant d'hommes de vivre une vie humaine normale et d'accéder à la culture. Ces considérations ne sont-elles pas génératrices d'humanisme ?

Pour cette raison, le Saint-Père, tout en mettant les hommes en garde contre les excès de l'esprit technique, saisit toutes les occasions pour exalter les bienfaits possibles des conquêtes de la technique. L'univers n'a-t-il pas été créé pour le bonheur de l'homme et Dieu n'a-t-il pas confié à celui-ci la tâche de l'arracher au désordre, de l'embellir, d'y faire triompher l'esprit sur la matière, bref, de prolonger son œuvre créatrice ? « Un jour même doit venir, dit Mgr Montini, où des bureaux et des champs, monte l'hymne du peuple travailleur vers Dieu ; où le bruit des machines deviendra musique, où la fumée des usines sera encens vers le ciel, où le travail humain chantera la prospérité, la paix, la joie de toute la société chrétienne. »

Envisagées sous cet angle, les réalisations de la technique sont éminemment formatrices. Le travail manuel, d'ailleurs, comme nous l'avons dit plus haut, contribue au développement intellectuel en mettant entre les mains de l'élève un instrument susceptible d'expériences nombreuses et pleines d'intérêt, qui l'habituent à une observation minutieuse et précise, permettent à ses conceptions théoriques de trouver une réalisation naturelle, fortifient sa volonté en l'appliquant à l'exécution de choses concrètes.

Les solutions pratiques, cependant, sont plus épineuses, car on ne peut faire fi des programmes scolaires officiels, si absurdes qu'ils

soient en certains pays, ni juxtaposer simplement les matières techniques aux matières jusqu'ici appelées culturelles, car on aboutirait alors à des programmes encyclopédiques encore plus monstrueux que ceux dont nous nous plaignons à bon droit. C'est l'esprit de l'enseignement qui importe ; c'est de la matière enseignée elle-même, quelle qu'elle soit, que le maître doit faire jaillir l'intérêt et non pas en faisant appel, pour stimuler cet intérêt, à la nécessité des études pour conquérir un diplôme ou aboutir à une carrière lucrative.

Mais il est impossible de dégager ces valeurs humaines et éternelles des conquêtes de la technique, d'élever le regard au-delà du travail professionnel et d'accéder aux véritables joies de l'esprit, sans culture littéraire et philosophique. Par elle-même, la spécialisation technique est incapable d'y prétendre.

6.2. Conditions de la formation intellectuelle

Pour comprendre les conditions de la formation intellectuelle, l'éducateur doit connaître les lois du développement de l'esprit, de manière à ne brûler et à n'intervertir aucune étape. Si la psychologie moderne a étudié avec sagacité l'évolution des idées, la philosophie traditionnelle, depuis Aristote, avait déjà précisé le chemin parcouru par l'esprit humain dans l'acquisition du savoir, de la vérité. Saint Augustin reconnaît que l'esprit humain est déterminé par les choses qu'il perçoit et saint Thomas affirme catégoriquement qu'il n'y a rien dans l'intelligence qui n'ait d'abord passé par les sens.

L'enfant ne s'approprie pas le savoir d'un coup, mais en plusieurs opérations successives. Par ses sens, il ne perçoit que le concret et le particulier : tel arbre, tel chien. Son intelligence fait alors abstraction de toutes les notes non essentielles telles que la couleur, la grandeur, la durée, etc. et étend la notion ainsi obtenue à tous les objets du même genre (abstraction et généralisation). L'idée générale qui résulte de cette opération, devient un symbole apte à réveiller, à n'importe quel moment, l'image particulière qui l'a engendré.

L'enfant ne pense que par et à travers l'image (visuelle, auditive, musculaire, tactile, cinétique, etc.) et il a une grande facilité à reproduire par l'imagination ses sensations antérieures. Pour atteindre son intelligence, le maître doit donc suivre le chemin tracé par la nature, et passer par les sens, présenter la vérité nouvelle sous la seule forme assimilable au jeune esprit, la forme concrète. Il s'adonnera donc avec ses élèves à l'étude du concret et des faits, en appliquant méthodiquement leurs sens à l'observation de la réalité intégrale. Généralement, le donné concret présenté pendant les leçons, intéresse les sens de la vue et de l'ouïe. Or, nous avons d'autres sens, dont les renseignements sont indispensables à une connaissance totale de la réalité ; il convient donc d'étendre nos leçons à toutes les sensations. Cependant, le domaine directement accessible à l'observation est relativement restreint. La

plus grande partie des connaissances nous est transmise par la tradition. Mais ces connaissances étrangères ne deviennent pas nôtres par une simple transplantation. Pour devenir partie vivante de notre synthèse vivante, elle suppose une activité personnelle de l'esprit qui refait le chemin de leur élaboration primitive. L'intuition des sens n'étant plus possible, le maître mettra en action l'intuition imaginative. Or, l'imagination créatrice ne s'ébranle efficacement que si la mémoire s'est antérieurement enrichie de faits et d'images au contact direct des choses et par tous les sens. Dans cette réserve riche et variée de représentations sensibles, l'esprit trouve à souhait les éléments d'une création imaginative d'où partira l'élaboration d'idées nouvelles.

Par cette méthode, se développe chez les élèves la vigueur intellectuelle, source de l'activité personnelle ultérieure. Comme le maître ne peut leur donner toutes les idées toutes faites, il est bien obligé de les exercer à les créer eux-mêmes.

6.2.1. La vie intellectuelle est un acte vital

Pour acquérir des idées nouvelles, il ne suffit donc pas de les transvaser toutes faites, immuables et figées, de l'esprit du professeur dans le cerveau de l'élève et d'obliger celui-ci, comme une oie qu'on gave, à les mémoriser bon gré malgré. En vérité, le bourrage intellectuel n'a pas plus d'influence sur la maturation de l'esprit que le gavage sur le développement normal du corps. Une véritable croissance se fait par voie d'intussusception et non par voie de juxtaposition. L'esprit n'est pas une bibliothèque; il grandit et s'enrichit par l'intérieur dans un approfondissement de sa perspective devant les choses et les hommes. Pour que le savoir nouveau soit assimilé, intégré à la substance même de l'esprit, fasse corps avec la synthèse mentale, passe « dans le cœur », enfin, l'élève doit réagir à l'enseignement par un acte vital consenti. Le rôle du maître consiste moins à lui présenter des idées toutes faites, qu'à provoquer son appétit, à éveiller sa curiosité, à ébranler son intérêt, à susciter en lui un élan intérieur de participation à son

enseignement[1]. Les connaissances imposées mais non assimilées restent étrangères au moi profond et éteignent le feu de l'esprit au lieu de l'entretenir. Pareille tâche est délicate et le maître médiocre aime mieux les procédés mécaniques qui ménagent la passivité intellectuelle des élèves et s'adressent à leur capacité de mémorisation, dont les progrès sont plus faciles à évaluer, bien que ces acquisitions restent aussi extérieures à leur personnalité que la graisse artificiellement accumulée dans l'organisme des oies gavées. Au lieu de s'ingénier sans relâche à susciter la faim et la soif pour la science, il préfère soutenir leur attention toujours volage par le recours à des intérêts extrinsèques, d'ordre surtout instinctif, tels que la crainte de la punition, le désir de l'éloge et l'esprit de compétition, dont les résultats intellectuels, pense-t-il, sont assez spectaculaires pour se passer de discussion.

La pédagogie contemporaine a reproché à l'école traditionnelle d'empêcher, par l'emploi de l'émulation et du didactisme, la véritable formation intellectuelle et morale et a violemment réagi contre ces conceptions. Malgré son assurance parfois naïve et ses imprudences[2], l'école active a cependant bien mis en relief ce principe[3] que l'activité intellectuelle, pour être féconde, doit jaillir des énergies intérieures les plus vitales et que le maître, renonçant à ses méthodes impersonnelles, doit mettre en branle les ressources intimes des élèves en suscitant l'intérêt pour la matière enseignée.

Faut-il donc s'interdire désormais l'émulation et bannir tout enseignement méthodique ? Non, certes. L'émulation, comme nous le verrons, répond à une tendance profonde de la mentalité enfantine et peut être un excellent moyen, si provisoire qu'il doive être, d'élever progressivement l'enfant au sens du devoir et à l'amour des idées pour elles-mêmes. Quant aux leçons classiques, qui reposent sur l'autorité du maître et consistent à exposer la

[1]Cf. F. ARMENTIA, Caballero, p. 114-120, lecture sur la soif de savoir.

[2]Il en a été question à la page 183 et nous aurons encore l'occasion d'y revenir.

[3]Voir ce qui a été dit à la page 131.

science déjà assimilée par lui à l'élève, elles ne perdent pas toute raison d'être. Le prestige de la science et de la probité du maître inspirent à l'élève la sécurité indispensable à sa maturation morale et intellectuelle. Du reste, n'y a-t-il pas des connaissances nombreuses que le maître n'arrivera guère à rendre désirables, qu'il faut savoir et donc mémoriser, afin de rendre possible l'exercice ultérieur de la pensée? Il serait absurde de ne pas mettre à profit, dans ce but, la mémoire de l'élève encore fraîche et son esprit encore malléable. Signalons dans ce domaine l'acquisition du vocabulaire et le cadre minimum de définitions requises pour s'intéresser à la plupart des matières. Si l'enfant devait reconstruire toute la science humaine, passer par tous les tâtonnements des savants, quel bagage mesquin de connaissances il emporterait de l'école ! N'est-il pas naturel qu'il profite de l'expérience des siècles, de la riche culture amassée par ses ancêtres, des méthodes de pensée et des instruments du savoir inventés par eux ? Chrétiens, nous savons aussi qu'en face de la Révélation, nous devons garder toute notre vie l'humble attitude de l'enfant qu'on enseigne. Habituer les élèves à s'incliner uniquement devant l'évidence acquise par leurs propres recherches, librement entreprises, ce n'est pas les préparer à cette attitude d'attente et d'humble soumission devant la sagesse humaine accumulée par les siècles et surtout devant la doctrine révélée transmise par l'Eglise.

D'autre part, qui oserait affirmer que l'effort déployé par un élève pour pénétrer dans l'enseignement et la pensée du maître est moins profitable que l'effort d'invention pur? L'exposé clair et vivant d'un professeur excellent est peut-être ce que l'école traditionnelle garde à ce point de vue de meilleur et de plus irremplaçable. Un homme de culture qui sait rester proche de son auditoire, qui fait jaillir d'un texte des richesses insoupçonnées même des plus intelligents, fait finalement réfléchir plus activement que les recherches souvent fantaisistes et mal dirigées des élèves. Les bons maîtres ont toujours eu l'intuition des correctifs qui s'imposent au didactisme, et leurs cours ont été animés d'un souffle d'où émanait une perpétuelle excitation à la réflexion

personnelle et qui a inspiré à leurs disciples l'appétit de la science, ainsi que la joie de comprendre et de créer. D'emblée ils ont compris que l'émulation modérée n'est qu'un moyen provisoire et que, pour éveiller l'attention et l'effort, il fallait provoquer la curiosité pour l'enseignement lui-même et pénétrer leur activité de motifs moraux et religieux[1].

6.2.2. — Pas de progrès intellectuel sans effort d'attention

L'attention est la concentration de l'esprit sur un objet de pensée. Elle fait converger toutes les ressources de l'esprit vers une même direction pour le rendre capable de percevoir plus nettement, de raisonner plus logiquement, de fixer les souvenirs d'une manière plus indélébile. Elle accélère l'activité de l'esprit en supprimant les moments vides et les tâtonnements. En même temps, elle inhibe ou repousse toutes les causes de distractions : un lecteur absorbé dans son livre semble séparé du monde et l'on sait que Pascal oubliait ses plus cuisantes souffrances en concentrant son attention sur une idée aimée. Sans attention, il n'est pas question de vie intellectuelle ; sans elle, on ne peut pas raisonner, c'est-à-dire choisir parmi les éléments qui se présentent à l'intelligence ceux qui servent à découvrir le rapport logique. L'idiot est quelqu'un qui est incapable de faire attention et l'imbécile celui dont l'attention est instable ; le génie, au contraire, est une «

[1]Il faut d'ailleurs reconnaître qu'employées intégralement, les méthodes actives sont incompatibles avec les programmes scolaires européens. Là même où elles ont été appliquées avec succès, elles ont exigé un personnel nombreux et hautement qualifié, des locaux et un matériel coûteux, dies conditions de vie particulières et le plus souvent irréalisables socialement et économiquement. Tantôt, du reste, on n'a admis que des enfants triés sur le volet, tantôt des enfants de familles assez riches pour se payer le luxe d'une éducation presque individuelle. On voit donc que le problème de l'éducation n'est pas seulement intellectuel, mais a des aspects sociaux et économiques.

Cependant, bien conçues et bien appliquées, les méthodes de l'école active apportent des éléments précieux à l'enseignement traditionnel et il importerait que l'école catholique développât, aussi intégralement que possible, la notion et la pratique de l'école active.

attention suivie » ou une « longue patience ». On peut donc affirmer qu'un élève progresse en proportion de sa capacité d'attention.

Cela est vrai, non seulement sur le plan intellectuel, mais encore dans le domaine moral et religieux. L'attention est une condition de vie morale. Celle-ci consiste à libérer l'esprit de ses déterminations instinctives. On n'est pas libre quand on est incapable de faire attention aux motifs d'agir et à la merci des caprices de l'imagination et des sens ; on n'est pas libre quand l'attention — ou la volonté dont elle est pour ainsi dire la fine pointe — est trop faible pour substituer aux mobiles d'ordre instinctif des motifs d'ordre supérieur, aux intérêts égoïstes les intérêts généraux. L'attention a même des incidences sur la vie religieuse. Elle est comme « une prière naturelle » (Malebranche). La prière, en effet, suppose l'attention, qui rend l'âme capable de diriger vers Dieu tout son être. Aucun effort d'attention n'est donc entièrement vain :

> « Si on cherche avec une véritable attention la solution d'un problème de géométrie, et si, au bout d'une heure, on n'est pas plus avancé qu'en commençant, on a néanmoins avancé, durant chaque minute de cette heure, dans une autre dimension plus mystérieuse. Sans qu'on le sente, sans qu'on le sache, cet effort en apparence stérile et sans fruit amis plus de lumière dans l'âme. Le fruit se retrouvera un jour, plus tard, dans la prière. Que chaque adolescent aimant, pendant qu'il fait une version latine, souhaite devenir par cette version un peu plus proche de l'instant où il sera vraiment cet esclave qui, pendant que son maître est à une fête, veille et écoute près de la porte pour ouvrir dès qu'on frappe... Ce n'est pas seulement l'amour de Dieu qui a pour substance l'attention. L'amour du prochain, dont nous savons que c'est le même amour, est fait de la même substance. Les malheureux n'ont pas besoin d'autre chose, en ce monde, que d'hommes capables de faire attention à eux. La capacité de faire attention à un malheureux est chose très rare, très difficile ; c'est presque un miracle ; c'est un miracle. Presque tous ceux qui croient avoir cette

capacité ne l'ont pas. La chaleur, l'élan du cœur, la pitié n'y suffisent pas » (Simone WEIL).

La capacité de faire attention mesure donc pour ainsi dire la valeur d'une personnalité. Cette considération en montre l'importance au maître chrétien et lui fait voir dans le développement de cette capacité le but principal de ses efforts. « Si on l'obtient, tous les progrès sont possibles; si on ne l'obtient pas, rien n'est fait[1]. »

L'enfant n'est pas naturellement attentif. Les sensations, les images et les pensées défilent devant son esprit sans qu'il se concentre sur aucune, parce qu'il s'intéresse successivement à tout, ou plutôt à rien. Il est à la merci de ses impressions ; les choses futiles semblent même le captiver plus que les choses sérieuses. Lorsqu'on arrive péniblement à fixer son attention, celle-ci se détend presque aussitôt et il faut sans cesse la ramener à l'objet précis de l'étude. Un rien le distrait de son travail : un objet qui tombe, la grimace d'un camarade, une mouche qui vole. La civilisation moderne de la radio et du cinéma renforce encore cette instabilité naturelle. La seule chose qui retient l'attention de l'enfant, c'est le jeu. Aussi, l'école active a-t-elle canalisé cet intérêt spontané pour le jeu vers le travail intellectuel[2].

6.2.3. Pas d'effort d'attention sans intérêt[3]

Comment amorcer et retenir l'attention ? Suffît-il de se dire : je veux, pour qu'aussitôt les muscles se contractent dans une attitude d'attention ? Non, hélas ! Il n'y a pas d'attention pure, c'est-à-dire

[1] *F, KIEFFER, Education, et équilibre, p. 17.*

[2] Bien que nous n'en parlions pas en cet endroit, nous ne minimisons pas certains facteurs importants pour favoriser l'attention, si extrinsèques qu'ils soient : une lumière modérée, l'air frais, la température, le silence; le calme du maître, la clarté de son exposé, l'absence en lui de tout ce qui pourrait distraire; la bonne harmonie qui règne entre le maître et les élèves, la confiance en la valeur du maître, un travail bien adapté aux capacités des élèves.

[3] Voir ce qui a été dit du jusqu'à la page 129.

sans motifs, comme il n'y a pas d'acte de volonté pur, sans un bien connu et désiré. L'homme ne peut faire un effort d'attention qu'à ce qui présente pour lui un certain intérêt; en d'autres termes, il ne peut s'intéresser qu'aux choses qui présentent actuellement la plus grande valeur pour lui[1]. Plus cet intérêt est accaparant, plus l'attention est intense; que l'intérêt disparaisse et l'attention retombe. Notre volonté, et l'attention en est l'aspect le plus spirituel, notre volonté, en effet, ne peut se mettre en branle que pour une activité qui lui paraît digne d'être exercée, qui l'intéresse ou répond à un besoin vital de notre être.

Il ne s'agit pas ici, comme nous l'avons déjà dit, d'un attrait ou d'un caprice superficiel, mais d'une attirance provenant d'une tendance spirituelle. Il y a, en effet, divers niveaux d'intérêt. On peut être poussé à l'action par le désir d'une satisfaction égoïste ou par l'amour de l'idéal ; je puis avoir envie de dire une parole maligne, mais me retenir parce que l'accomplissement de mon devoir constitue actuellement mon intérêt le plus profond. Le rôle de la volonté consiste précisément à opérer le saut entre le niveau de la sensibilité et le plan de la raison ou du devoir; elle y réussit, si le pouvoir de l'attention est assez fort pour concentrer le regard de l'intelligence sur des motifs élevés, c'est-à-dire si l'amour du bien intéresse plus que l'amour de soi. Il y a liberté et attention volontaire, quand la volonté est assez libérée de l'attraction des biens inférieurs et donc capable de s'élever du plan de l'instinct à celui de l'esprit. L'homme est vertueux quand il n'est plus intéressé que par la vertu; il est arrivé à l'amour de la science, quand son attention s'y fixe d'emblée malgré les difficultés. L'acte parfait d'attention ne fait plus sentir l'effort. Le sentiment de l'effort est le signe d'une attention encore imparfaite, l'indice d'une activité encore inadaptée aux tendances profondes de l'être. De même qu'un bon chauffeur ne sent plus l'effort, de même le savant m'a plus d'effort à faire pour se mettre à son travail. Une lecture qui passionne, si abstraite soit-elle, fait oublier l'effort dans la mesure

[1]Cf. SAINTTHOMAS, Somme Théologique, P. I, qu. 83, art. 1, Page 129, à propos de la loi d'intérêt.

même où elle passionne. C'est là l'idéal vers lequel doivent tendre l'éducation et l'ascèse.

A ce stade rarement atteint, l'effort se fait avec joie, « il n'est plus qu'un jeu », parce qu'il y a correspondance intime entre l'attention et l'intérêt. L'effort intellectuel est d'autant plus fécond qu'on s'y intéresse davantage, car, accueillies avec plaisir, les idées s'assimilent comme la nourriture prise avec appétit. L'effort imposé et fait à contrecœur, par exemple sous la menace de la punition, produit peu de fruits, du moins en ce qui concerne l'assimilation, parce qu'il n'y a qu'une faible correspondance entre l'appétit intellectuel et la nourriture qui lui est présentée. Celle-ci est peut-être mémorisée, mais elle n'enrichit guère la synthèse vitale. Ainsi, l'effort et l'intérêt se superposent. Quand le moi a découvert ses besoins et les moyens de les satisfaire, il y a intérêt, l'effort est motivé et cesse d'être aride. Tout l'art du maître consiste à éveiller cet intérêt, à provoquer cet appétit, à amener l'élève à aimer finalement ce qui, de prime abord, ne lui plaisait pas, à ne reculer devant aucune résistance pour trouver la solution d'un problème qui le passionne, bref à devenir spontanément attentif[1].

[1]C'est d'ailleurs moins la longueur du travail, sa qualité, sa difficulté, qui fatigue, que sa qualité émotionnelle, le plaisir ou le déplaisir qu'il provoque. Claparède a divisé comme suit les travaux, selon leur fatigabilité :

1. Le travail facile et intéressant ne fatigue pas.
2. Le travail difficile et intéressant ne fatigue presque pas. Ou plutôt on ne s'en aperçoit pas, car une fatigue normale vient alors de l'usure physiologique.
3. Le travail facile mais ennuyeux fatigue d'une façon disproportionnée à son importance.
4. Le travail difficile et ennuyeux fatigue au maximum. Le problème consiste donc moins à écarter les difficultés qu'à intéresser l'élève; la résistance de celui-ci à la fatigue et son application dépendant de l'art du maître à intéresser ses élèves à son enseignement. Voilà qui explique le surmenage scolaire dont on parle tant. En fait, les enfants n'ont pas plus de travail qu'autrefois, mais les matières du programme ne cadrent plus avec leurs intérêts, leur attention spontanée est captée par le cinéma et la radio.

6.2.4. — Pas d'intérêt sans effort

Mais pour arriver à se passionner aux idées, que de résistances il a fallu briser ! Pour s'adapter parfaitement à son volant, quels efforts d'attention le chauffeur a dû déployer, qui se remarquaient, au départ, dans les contractions désordonnées de ses muscles ! On n'a rien sans effort et sans peine ! Pour goûter la substantifique moelle des idées, il faut briser l'os qui la contient. Les élèves réels, assis sur les bancs de nos classes, sont loin de cet état idéal. En général, l'étude les rebute. La plupart commencent par s'y soumettre comme à une corvée, simplement pour éviter les punitions ou pour briller devant leurs camarades. Et sans doute, pour surmonter les premiers dégoûts, l'éducateur sera-t-il obligé de recourir à ces stimulants extrinsèques. Peu à peu, la joie éprouvée devant la difficulté vaincue et le succès remporté dans une matière suffiront à ébranler l'effort d'attention. Heureux l'éducateur dont les élèves, en quittant l'école, sont possédés par la pure joie de connaître, avant-goût de l'amour de la vérité.

Mais, entre-temps, que de larmes et de refus ! Ceux-là seuls qui, aidés par la fermeté du maître, ont eu le courage de surmonter les premiers obstacles, ont goûté le bonheur d'entrer dans les celliers secrets de la science. Pour arriver à faire du « latin dans la joie », il a d'abord fallu se « casser les dents ». Sur les complications de la grammaire et la mémorisation d'une énorme quantité de vocabulaire[1].

---

[1]De nos jours, la tendance est de mettre le livre au niveau de l'élève, au lieu de hausser l'élève au niveau d'un beau livre... Les digests, les résumés et même (ne faut-il pas dire surtout ?) les manuels, toutes les méthodes scolaires, en somme, menacent de dénaturer le message d'un grand livre, parce qu'ils le rapetissent au niveau de l'élève. La sagesse, qui est la plus aristocratique des vertus intellectuelles, est le meilleur guide dans le choix des livres. Mais avant que l'élève puisse choisir, il faut lui enseigner ce qu'il doit lire. Ici encore, les techniques scolaires modernes inversent la procédure logique ; résultat : l'élève choisit de ne rien lire du tout. Mais on ne peut les excuser de ne pas lire les grandes œuvres simplement parce qu'ils ne les aiment pas. La plupart des grandes choses, dans la vie, n'attirent pas au début. On les aime seulement après un effort très ardu et à cause même de qu'elles ont exigé. Ce principe doit guider le choix des lectures. Point d'autre voie pour entrer en contact avec les grands esprits du passé. Il faut éveiller l'intérêt des élèves et non pas suivre leurs premiers désirs. Ordinairement l'élève auquel on permet de

Certains fanatiques d'une école nouvelle mal comprise se trompent, s'ils sont assez naïfs pour supprimer l'effort et faire du travail intellectuel un délicieux passe-temps, en disant, par exemple, qu'il « faut amuser l'enfant et rendre l'amusement fécond en acquisitions de connaissances, lui éviter tout ce qui sent l'effort, lui offrir les objets d'études par leur côté séduisant plutôt que de les lui imposer ; ou que le maître doit se soumettre humblement aux préférences et même aux caprices des élèves, leur offrir simultanément un ensemble d'enseignement en leur laissant le choix à tout moment[1]. » Parler ainsi, c'est prendre l'enfant pour un ange, né avec l'amour de la science, oublier qu'il est un ensemble de tendances anarchiques qu'il faut discipliner et soumettre à la raison, si on veut éviter qu'il n'en devienne un jour l'esclave et ne courre droit à l'échec, non seulement dans les études, mais dans toute sa vie. L'existence, en effet, n'est pas un jeu. Elle comporte de rudes corvées et nous oblige bien souvent de fixer notre attention sur des tâches qui n'intéressent pas par elles-mêmes. Devant ces devoirs, l'enfant gâté n'aura d'autre ressort que l'appât du gain et des plaisirs qu'il procure. Seul l'homme habitué par l'éducation à puiser ses motifs d'activité au-dessus du plan égoïste, dans l'amour du devoir, par exemple, sait alors s'élever jusqu'au dévouement désintéressé.

Il n'y a d'ailleurs pas de véritable plaisir, même pour l'enfant, dans les choses obtenues sans effort. En tous domaines, il faut payer par des heures de pénible montée la joie de contempler un beau panorama. Chaque résistance vaincue laisse sa joie. Il faut donner à l'enfant l'expérience et le goût de ces âpres et profondes joies, qui jaillissent de la difficulté vaincue. D'autre part, une étude ardue, entreprise pour des motifs élevés, par devoir ou par amour de Dieu, est toujours féconde, parce qu'elle fortifie la volonté et nous attache au Bien. Elle fait également aimer les conquêtes intellectuelles, fruit de tant d'efforts. On peut affirmer qu'une idée dont la découverte n'a pas rencontré quelque résistance, ne nous apporte aucun profit. Les gens à intelligence trop facile n'assimilent pas la science, qui

---

choisir ses lectures au gré de ses caprices, cherche son plaisir plutôt dans le sensationnel que dans la sagesse » (W. BUEHLER, *Prudence of education*, p. 40-41).

[1]F. KIEFFER, Annuaire Pédagogique, 1937, p. 19.

reste comme extérieure à eux. Une lecture distraite ne nourrit pas l'esprit ; en revanche, un texte qui a exigé un effort de concentration approfondit notre culture[1].

Voici quelques passages de nos grands éducateurs sur l'effort intellectuel :

« On fait fausse route toutes les fois qu'on vise à faire à l'enfant une vie facile et heureuse d'où seraient bannis l'effort et la bonne souffrance », toutes les fois qu'on vise, ou que, sans y viser, on arrive à développer chez l'enfant une sensibilité morbide, en lui évitant tout choc pénible toute contrariété qui froisse. On est au contraire dans la bonne voie toutes les fois que le plaisir qu'on leur ménage est un appât pour les entraîner à l'effort, ou bien encore l'accompagnement d'un effort réalisé, d'une perfection atteinte. Le plaisir qu'il faut multiplier sur les chemins de l'enfance n'est pas le plaisir sans effort, mais le plaisir dans l'effort, de l'effort, pour l'effort. Et ceci ne vise pas simplement à mettre, comme disait une éducatrice avisée, une dragée au-dessus de chaque lettre de l'alphabet à apprendre, mais à faire deviner chez l'enfant toutes les dispositions généreuses qui ne demandent qu'à être provoquées et que l'enfant aura plaisir à exercer, cela vise à lui faire trouver à tout moment le plaisir très particulier qui accompagne et récompense partiellement l'effort pénible et douloureux, le plaisir du renoncement au plaisir dans le sacrifice[2].

« L'effort est ce puissant levier qui soulève tout. On n'a rien sans effort, mais l'effort a raison de tout. Sans effort personnel, point de formation du caractère. Il n'est pas possible qu'un élève incapable de faire un effort pour apprendre ses leçons ou pour écouter attentivement en classe soit un bon enfant. Il ne gardera pas longtemps immaculée la robe de son innocence et

[1]P. SIBBING, «No education without perspiring», M. B., mai 1951, p. 3 et suiv
[2]F. KIEFFER, L'autorité dans la famille et l'Ecole, p. 441-442. p. 84 et suiv

ne sera jamais un bon chrétien, s'il suit la loi du moindre effort. Il n'y a pas de progrès sans effort, en quelque domaine que ce soit, moral ou intellectuel...

« L'effort est la loi universelle de tout progrès; l'expérience nous le montre à chaque pas. Or, éduquer c'est faire progresser, c'est rendre l'enfant capable de devenir un homme. Seul l'effort donne cette capacité. Habituer les enfants à lutter, les exercer à la lutte pour la vie, placer en leurs mains les armes qui conduisent à la victoire, voilà le programme de tout centre d'éducation qui mérite ce nom…

« On a négligé l'éducation de la virilité, sous prétexte qu'il faut éviter aux enfants tout travail, toute contrariété ; de là cette éducation molle et rapetissante qui ne coûte rien, mais qui demain coûtera beaucoup à l'individu et à la société…

« Les maîtres doivent faire voir aux enfants que l'effort journalier pour accomplir leurs devoirs scolaires, sera une abondante source de plaisirs et de paix. Sans doute, les débuts seront pénibles, car la nature s'oppose à tout ce qui est difficile; mais avec l'exercice, ces répugnances disparaissent et l'enfant aura remporté un triomphe sur lui-même...

« Prétendre instruire et éduquer l'enfant en lui évitant tout effort, si belle que soit l'entreprise, elle n'est, en somme, étant donné notre humaine condition, qu'une belle chimère. La meilleure éducation n'est pas celle qui ne coûte rien aux enfants, ou qui les charge le moins de difficultés ou de devoirs, mais celle qui les prépare le mieux à leur vie de demain[1]. »

[1]FLORENTINO FERNANDEZ, «. El esfuerzo, verdadera palanca de educación 3, El Pilar, juin et novembre 1985.

***

La conclusion s'impose d'elle-même : le maître doit toujours exiger de l'élève qu'il affronte hardiment les difficultés et n'en saute jamais aucune sans l'avoir résolue; que les tâches imposées, tout en étant mesurées à ses forces, soient toujours un peu au-dessus de son niveau pour l'obliger à se dépasser sans cesse par l'effort ; que toute tâche confiée soit exécutée d'une manière impeccable. « Que les leçons, les devoirs soient faciles et courts, cela n'entraîne aucune funeste conséquence, pourvu que le maître exige une certaine perfection ; c'est là ce qui forme le bon élève, fait aimer l'étude et donne de sérieux résultats[1]. » Le plus grand ennemi de l'éducation intellectuelle est l'à-peu-près, car il disperse l'esprit, affaiblit la volonté et rend difficile la mémorisation[2]. Que les récitations soient irréprochables, bien articulées, correctes et précises; que l'élève étudie la plume à la main et essaie de rédiger par cœur le paragraphe qu'il vient de lire[3] ! Comme les méthodes ne s'improvisent pas, il importe aussi d'enseigner aux élèves la méthode propre à chaque matière. Le travail intellectuel est un art et tout art s'apprend. De même que le maître-menuisier montre à son apprenti comment on tient une scie et un rabot, un professeur doit enseigner à son élève comment on se sert d'un manuel, d'un dictionnaire ou d'un atlas, comment se décompose une phrase latine ou se mémorise une poésie. Et qu'il vérifie parfois la docilité avec laquelle l'élève suit ces indications ! Par ces moyens, le maître forme concurremment l'attention et la volonté des élèves, c'est-à-dire leur caractère.

Les difficultés que le maître rencontre aujourd'hui pour donner une pareille formation, sont décuplées. Tout se ligue pour

---

[1]Vie de l'Abbé de Lagarde, t. II, p. 333. Cf. aussi : J. SCHUTZ, « Thoroughness », *Apostle of Mary*, juin 1912, p. 157 et suiv, et l'intéressante conférence du P. KIEFFER, reproduite dans Education et équilibre, p. 167 et suiv. sur ce thème : « Travail précis et camelote ».

[2]L. HEINTZ, Apostle of Mary, 1926, p. 6.

[3]La manière de travailler la plume à la main dans F. KIEFFET, op. cit, p. 177 et suiv. et aussi ANT. MARTINEZ, «Principios en que se basa una buena educación intelectual », Athenas, février 1951, p. 22 et suiv. et décembre 1943, p. 34 et suiv.

ainsi dire pour contrecarrer ses efforts : la démission de l'autorité parentale, le confort de la civilisation contemporaine qui vise à supprimer tout effort pénible, les distractions de plus en plus nombreuses qui détournent les élèves de leur travail, dispersent leurs facultés, rendent instable leur caractère et malaisée toute concentration d'esprit : le cinéma, la télévision, la radio, les journaux, les illustrés (comics), l'engouement exagéré pour les sports. Pratiquement, aucune de ces causes ne peut être attaquée de front. Mais ne peut-on en canaliser le dynamisme et faire, de certaines au moins, des alliées de notre tâche d'éducation? Nous essayerons, chemin faisant, de montrer comment.

6.2.5. — Applications : moyens de susciter l'intérêt et donc l'effort d'attention

Quelque importante que soit l'éducation au sens de l'effort, un maître doit s'ingénier à éveiller l'intérêt de ses élèves pour l'enseignement qu'il leur donne. Inutile de multiplier à dessein les obstacles. Il y aura toujours assez de résistances, en cours de route, pour aguerrir la volonté des élèves. D'ailleurs, l'excès des difficultés tue l'intérêt et brise l'effort, de même que l'absence d'obstacles et de contradictions émousse le tranchant de l'esprit. Il ne faut donc ni ennuyer ni amuser. Ce n'est que pour reposer un instant l'attention survoltée que le maître peut recourir à un mot amusant ou à une anecdote distrayante, ou même, quand il s'agit d'enfants, raconter une histoire. En temps ordinaire, c'est de la matière enseignée elle-même qu'il doit faire jaillir l'intérêt, afin de provoquer l'attention.

6.2.5.1 Partir des intérêts spontanés de l'enfant. — Adultes, nous sommes tentés de projeter nos propres intérêts dans l'esprit de l'élève et de croire qu'il s'intéresse à un exposé qui nous paraît important pour lui[1]. Il faut donc connaître sa psychologie. Tout en s'ingéniant à l'intéresser aux idées qui lui sont indispensables, il faut

[1]Il semble que les intérêts établis par Decroly n'échappent pas à cette critique.

s'efforcer de découvrir les intérêts profonds de chaque âge et le rythme personnel de chacun, de discerner l'appel intime et souvent ignoré de l'enfant lui-même, pour y adapter les leçons. Il importe de ne lui enseigner que ce qu'il est actuellement mûr pour comprendre ; anticiper sur son âge psychologique en lui présentant des matières qu'il ne peut assimiler, c'est perdre son temps. Chaque âge, en effet, fait apparaître d'autres besoins et d'autres intérêts[1]. Il ne faut donc pas imposer des matières et des occupations qui mettent en jeu des tendances encore absentes. On ne commande à la nature qu'en lui obéissant. Très souvent, un élève qui ne comprend pas ou est incapable de faire des efforts, est un enfant qui n'est pas encore en âge de s'appliquer à telle matière enseignée. Que les maîtres tentés de présenter à des élèves de quinze ans les cours qu'ils ont suivis à l'Université, n'oublient pas ces principes !

Normalement, les programmes scolaires devraient se conformer aux stades successifs de l'éveil de ces besoins. Hélas ! Dans beaucoup de pays les psychologues ne sont pas encore invités aux conseils qui élaborent ces programmes. Le plus souvent, ceux-ci sont confectionnés pour donner des connaissances plutôt qu'une culture, pour uniformiser les individus, au lieu de les différencier, afin d'épanouir leur personnalité. Or, donner la priorité aux connaissances sur la formation, c'est retarder la croissance

---

[1]Voici très schématiquement les intérêts des trois grandes phases de l'âge scolaire.

1. De 7 à 10 ans : L'enfant recherche la connaissance objective des choses et des êtres. Il sent confusément les liens qui l'attachent à son milieu. Un besoin d'ordre et de régularité s'éveille en lui, et il cherche à le satisfaire par l'acquisition de nouveaux automatismes. A l'école il aime les notions bien classées. Il raisonne encore superficiellement et sa logique est surtout celle de l'action. Mais son action est féconde (période des intérêts objectifs).

2. De 10 à 12 ans : Son jugement et son raisonnement s'affermissent. Peu à peu des intérêts lointains, intellectuels et moraux, prennent le pas sur les intérêts immédiats. Il manie les symboles avec plus d'aisance; sa pensée devient critique, son raisonnement logique (période d'intérêts intellectuels ou abstraits).

3. L'adolescence (12-18 ans) : Les intérêts supérieurs, sociaux, moraux, esthétiques, arrivent à maturité. L'adolescent se grise de beauté et d'idéal (nature, littérature, arts, religion). Il devient raisonneur. Il recherche les émotions intenses et connaît des moments pénibles d'agitation intérieure. Enfin, sa personnalité se dessine et son caractère se précise (Cf. L. SLOCK, *Pédagogie psychologique*).

intellectuelle. Le fait est particulièrement frappant dans l'enseignement primaire. Des tests faits à Hambourg et à Paris attestent ainsi « que le rendement moyen du test d'intelligence appliqué à des élèves de l'enseignement secondaire et à des élèves de l'enseignement primaire, accuse au profit des premiers une avance de deux ans » (bien que les derniers connaissent peut-être davantage de choses).

La méthode des centres d'intérêt s'efforce d'adapter l'enseignement aux intérêts naturels des élèves, en remplaçant par une vaste unité didactique les divisions des programmes scolaires souvent plus conformes à l'esprit des adultes qu'à celui des enfants. Elle remédie ainsi aux inconvénients du morcellement des horaires et du changement fréquent des matières qui disloquent trop l'attention. Comme cette méthode s'applique surtout aux degrés inférieurs, nous n'en parlons qu'en passant. Elle consiste à concentrer tout le travail de classe autour d'une matière centrale ou idée pivot, choisie selon un besoin momentané des élèves. Prenons un exemple concret, les plaisirs de l'hiver.

> « Ils constitueront la matière d'un enseignement global où les diverses branches se donnent fraternellement rendez-vous. Le maître fait d'abord défiler les souvenirs, observations et expériences en une causerie documentaire où la spontanéité, la sincérité, l'originalité et la variété peuvent trouver leur compte. Ensuite, ces matériaux sont classés et complétés sous la conduite du maître et forment l'objet des exercices d'élocution. Suivent des exercices de lecture, de dictée, de calcul, de découpage ou de modelage rattachés au centre d'intérêt. Une petite rédaction et un chant pourront mettre le point final à cet enseignement global. L'enfant revit ainsi les joies de l'hiver en y mettant le ferment de l'esprit.[1] »

[1] *C. GRIBLING, Annuaire pédagogique, 1987, p. 23.*

Cette méthode peut être étendue à d'autres branches, même à la formation religieuse. Ainsi, pendant des mois, l'intérêt pour les missions peut tenir en haleine les jeunes élèves.

La méthode des centres d'intérêt s'applique difficilement aux classes supérieures d'Europe, où le morcellement des programmes et le souci des examens se concilient difficilement avec la marche forcément lente d'une étude de vaste envergure. Mais le problème de l'intérêt n'est pas supprimé dans ces classes ; il est seulement plus ardu, étant donné que les matières sont souvent si éloignées des intérêts spontanés des élèves. Prenons par exemple les auteurs latins et grecs. Le moyen d'accrocher l'intérêt des élèves à ces textes composés en des civilisations très différentes des nôtres, c'est de ramener les idées de ces auteurs à nos préoccupations et expériences modernes. Ainsi la correspondance de Cicéron peut nous faire mieux comprendre la psychologie de la vie moderne. Voici donc un homme qui a épousé une riche héritière et qui fut apparemment heureux avec elle pendant trente ans. Brusquement éclatent le divorce et le scandale. On y voit aussi la tendresse de Cicéron pour sa fille, son désespoir devant les fredaines de son fils. Que de familles semblables, aujourd'hui encore, à celle de Cicéron, dont les sentiments ne diffèrent pas de ceux de tel père de famille qui se trouve actuellement dans la même situation. Il faut donc faire ressortir l'homme, toujours semblable à lui-même, derrière les pages de ces écrivains anciens que leur prestige millénaire rend si lointains !

On a montré récemment comment le cinéma, que nos élèves fréquentent en dépit de toutes les mises en garde, peut aussi constituer une intéressante introduction à l'histoire de la littérature. Devant ses élèves, tel professeur a établi un rapport entre quelques films japonais et certaines pièces du théâtre classique, en comparant par exemple *Rashomon* avec une tragédie d'Eschylle et *les Portes de l'enfer* avec une tragédie de Racine. Les scènes de ces films encore fraîches dans la mémoire des élèves et encore toutes vibrantes d'émotion, leur permirent de redécouvrir certains aspects fondamentaux du tragique éternel (dignité, horreur

sacrée, paroxysme discipliné, etc.) communs aux personnages de ces pièces classiques et de ces films modernes. Notre professeur fit le même rapprochement entre certains films anglais et les Caractères de La Bruyère. Ces textes littéraires prirent pour les élèves une signification nouvelle, parce que le maître avait réussi à leur en montrer l'éternelle vérité.

L'enseignement secondaire peut encore aller plus loin dans cette voie. Vers la fin du cours, le professeur de physique peut, par exemple, envisager une usine électrique sous différents aspects : électrique, mécanique, économique, industriel, historique, géographique, etc. Une excursion scolaire ou un voyage d'études permet à des équipes d'élèves de recueillir des documents variés de caractère géologique, géographique, économique, artistique, etc.

Il est vrai que le programme et l'organisation des cours ne permettent pas d'aller bien loin dans cette direction; mais deux ou trois centres d'intérêt de ce genre, au cours d'une année, pendant le long cycle d'études, mettent dans la vie scolaire comme un ferment qui transforme l'enseignement en une activité beaucoup plus concrète : *non scholae, sed vitae*.

6.2.5.2. Le travail individualisé[1]. — L'enfant ne diffère pas seulement de l'adulte en qualité, mais les enfants eux-mêmes diffèrent profondément entre eux. En classe, le professeur a devant lui des individualités dont chacune a ses traits caractéristiques et évolue selon une ligne personnelle pour devenir un adulte particulier. Chacun suit son rythme de travail, selon son type d'imagination et de mémoire. Doit-on uniformiser tous les types selon un modèle universel ou développer les qualités natives de chacun ? Théoriquement, la réponse à ce problème ne semble pas faire de doute. Si le maître était seul avec son élève, il pourrait lui donner un enseignement étroitement inséré dans son existence. Il le suivrait, vivrait avec lui, saisirait l'occasion toute fraîche et

[1] *Voir ce qui a été dit au §4.1.4.d) de la loi d'individualisation*

palpitante de lui faire comprendre le sens des phénomènes et de la vie. Un tel enseignement répondrait à la curiosité actuelle du jeune esprit et serait vraiment individualisé ; il pourrait répondre aux exigences d'une pédagogie dite « en fonction de l'enfant ». La situation pédagogique de nos écoles est tout autre. Chaque maître s'occupe d'un groupe d'élèves, mettons une trentaine ; sa classe est un membre d'une organisation plus vaste, dite école, régie par des lois, règlements et prescriptions qui s'imposent à tous. L'horaire prévoit des heures consacrées successivement à la langue, aux mathématiques, à la religion, aux sciences naturelles, à des techniques diverses au gré des possibilités de distribution.

En pratique, pour des raisons à la fois psychologiques et matérielles, il est donc impossible de supprimer l'enseignement collectif et de le remplacer par un enseignement individuel. Ce dernier serait-il même souhaitable pour le bien de l'enfant ? Non ! Isoler un enfant destiné à vivre un jour en société, serait le placer dans des conditions artificielles et développer en lui un individualisme incompatible avec la vie sociale.

On peut donc seulement rechercher un moyen concret, toujours difficile, de concilier l'enseignement collectif avec le traitement individuel. En général, les élèves de nos écoles reçoivent des directives personnelles soit du « guide scolaire », là où il existe, soit de l'aumônier, soit des maîtres eux-mêmes. A ce point de vue le dévouement inlassable des Religieux est irremplaçable. Dans d'autres écoles, en partant de l'idée que les variations entre élèves sont peu considérables, en somme, on a songé à les classer par groupes ou classes à peu près homogènes, auxquels on donne soit un enseignement commun[1], soit un enseignement individuel[2]. Pour

[1]Il y a ainsi des classes parallèles : classes normales, super normales (bien-doués), subnormales (élèves au-dessous de la moyenne), de récupération, d'anormaux. Classement d'ailleurs contestable et possible seulement dans les écoles nombreuses.

[2]Bien des plans ont été présentés ; Plan Dalton, plan Winnetka, méthode des « projets », etc. Enfin le système de fiches (Dottrens), dont nous donnons ici un résumé.

a) Il y a des fiches de récupération : elles sont destinées à combler des lacunes, à remédier aux faiblesses habituelles de l'instruction. Ainsi pour l'orthographe, on inscrit sur des cartons les mots habituellement mal orthographiés et les règles les plus violées;

nous, la plupart de ces expériences n'ont d'autre intérêt que de nous présenter des suggestions de détail. Tant vaut le maître, tant vaut la méthode. A moins d'être dirigées par un professeur hors ligne, les méthodes individualisées intégrales sont certainement vouées à l'échec.

6.2.5.3. Le travail en équipe ou par groupes. – Si l'enseignement strictement individualisé n'est ni désirable mi réalisable, tout bon maître trouve de nombreuses occasions de donner à chacun de ses élèves des soins individuels dans la récitation, la correction des travaux, les conseils moraux. Durant les interrogations, on peut graduer les difficultés de telle sorte que les élèves plus faibles puissent apporter leur contribution au travail collectif et que les élèves plus avancés se sentent encore stimulés à avancer davantage. Certaines matières se prêtent plus facilement à des tâches individuelles: rédaction, lecture particulière, dessin.

Voici des cas où le travail individuel se combine avec le travail en équipe : en botanique, on étudie les types de la famille des composées : un groupe prépare une liguliflore, un autre une tubuliflore et un troisième une radiée. En Sociologie, dans l'étude de la famille, on fait une enquête sur les relations des grands fils avec le père ; cette enquête peut avoir lieu par des groupes dans des

---

b) Des fiches de développement : elles s'adressent à ceux qui ont déjà maîtrisé le programme minimum. Elles offrent à l'élève l'occasion d'élargir sa culture, selon ses goûts et ses possibilités en lui proposant des questions plus difficiles et plus étendues;

c) Des fiches d'exercices : ce sont des applications graduées de difficulté croissante, bien adaptées aux élèves et portant sur les diverses parties du programme. Elles sont surtout nombreuses pour l'enseignement de la langue maternelle et de l'arithmétique; Des fiches d'auto-instruction : elles comportent la matière d'un programme avec toutes les difficultés prévues de sorte que l'élève, en les utilisant, peut acquérir lentement mais sûrement les motions nécessaires. Le maître n'est donc plus indispensable, du moins à la phase d'acquisition et selon la forme traditionnelle. Il reprendra la matière rapidement pour s'assurer que tout est compris. *(E. PLANCHARD, La Pédagogie Scolaire Contemporaine).*

milieux différents : rural, ouvrier, employés, citadin, etc. Au cercle d'étude suivant, chaque groupe apporte le résultat de son travail par l'intermédiaire d'un élève du groupe.

Ce système exige des maîtres une compétence professionnelle et une autorité morale incontestées. Il offre d'excellentes ressources pour développer le sens social et pour susciter un intérêt nouveau provenant du travail en commun. Les bons élèves peuvent y déployer leur initiative, les paresseux y semblent entraînés par la partie dynamique et le professeur n'a plus qu'à diriger le travail ct, à contrôler les résultats. Si l'étude en équipe intervient à bon escient et *à titre d'exception*, elle est un excellent moyen de combiner l'effort collectif avec le travail individuel. Les avantages moraux semblent d'ailleurs dépasser les résultats intellectuels ; ce genre de collaboration habitue les élèves à accepter la discipline du groupe et les prépare pour la vie à une attitude démocratique. Le plus grand danger auquel ce système, quand il est mal dirigé, expose la formation de la pensée, c'est d'accoutumer les élèves à un travail superficiel, et, de laisser dans leur tête beaucoup d'erreurs. Nous n'avons jamais rencontré d'équipes, ni dans nos écoles n ailleurs, dont les travaux eussent la valeur des devoirs individuels confectionnés selon les méthodes traditionnelles. Ceux qui ont vu à l'œuvre ces différentes méthodes ne peuvent s'empêcher de penser qu'un élève de quinze à dix-huit ans, qui se trouve pendant deux ou trois heures seul en face d'un problème de mathématiques, d'une composition littéraire ou d'une version latine dont la compréhension exige des efforts continus d'attention, a fait plus de progrès réels au point de vue intellectuel qu'un élève qui, dans un groupe, lance de temps en temps sur le tapis une réflexion superficielle. Tout dépend d'ailleurs du maître qui dirige ces groupes.

6.2.5.4. L'art d'interroger. – L'important, en classe, c'est d'éveiller la curiosité des élèves. Celle-ci « est une sorte d'appétit

intellectuel qui cherche son aliment, la vérité, comme l'estomac appelle la nourriture[1] ».

> « Tout d'abord, il ne faut pas que le maître refoule la curiosité de ses élèves : à force de la refouler, il finirait par paralyser les esprits et par les éteindre. Donc, il faut éviter un enseignement trop doctoral. L'intelligence de l'enfant est une activité, mais une activité qui risque d'être atrophiée faute d'usage. Si le maître, au lieu de provoquer cette activité chez l'élève, est seul à travailler, à agencer les éléments de son enseignement pour en livrer les données toutes faites à l'esprit de ses élèves, il fera appel à peu près exclusivement à la mémoire de ses élèves. Les meilleurs parmi ceux-ci essayeront de saisir la liaison entre les diverses propositions qu'on leur enseigne, retiendront beaucoup et comprendront peu; les autres feront uniquement un effort de mémoire, seront peut-être capables de reproduire assez fidèlement ce que le maître a enseigné, mais leur savoir se réduira à un pur psittacisme. Enseigner ainsi, ce n'est pas former l'intelligence, c'est la déformer. Pourquoi ? Parce qu'on ne met pas en branle l'activité intellectuelle; on ne provoque pas la curiosité; on n'est pas un éveilleur d'âme : on fait plutôt fonction d'éteignoir[2].
>
> Le meilleur professeur n'est pas celui qui parle et fait le plus, mais celui qui fait parler et agir l'élève et obtient qu'il prenne une part directe consciente et spontanée à sa propre formation intellectuelle[3]. »

Le maître agit, en somme, à la manière du motocycliste pressant sur la pédale pour amorcer le mouvement du : moteur. En classe, sa valeur se révèle surtout dans son art de poser des questions. Le but de l'interrogation est de provoquer l'activité de l'esprit, de faire

---

[1] *F. KIEFFER, Education, et équilibre, p. 137.*

[2] *Ibíd., p. 138-139*

[3] *D. LAZARO, Atenas, mars 1985, p. 90.*

choc sur lui pour l'obliger à organiser sa pensée obscure et implicite. Tout en ayant l'air de chercher avec l'élève, le maître lui fait trouver peu à peu ce qu'il aurait été plus court de lui dire en bloc, il le met sur la voie et lui laisse finalement la joie stimulante de la découverte. « Il ne faut rien dire, dit un pédagogue, de ce que l'élève peut se dire à soi-même, et ne rien lui donner de ce qu'il peut trouver » (Willmann). L'interrogation est aussi pour le maître un excellent moyen de vérifier si son enseignement a été compris, d'exercer l'enfant à la parole, de lui donner hardiesse et assurance.

> « L'interrogation est l'âme de la classe, le charme de l'enseignement, la condition du succès; mais c'est un art de bien interroger ; et comme tous les arts, il requiert beaucoup de patience, une bonne dose de psychologie pratique, du tact et du doigté. « Il ne faut pas poser des questions à l'aventure et obtenir des réponses quelconques. Ce serait piétiner sur place, s'enliser dans des connaissances banales. Que chacune de nos questions marque un pas vers le but ; nous devons vouloir telle réponse et l'obtenir ; nous devons marcher à la découverte de telle vérité et l'atteindre. Dès lors, notre enseignement n'aura rien de vulgaire[1]. »

Voici quelques conseils pour rendre l'interrogation efficace[2] :

— Tout le monde doit être interrogé. Les questions s'adressent à tous. Naturellement, on pose les questions les plus difficiles aux élèves les mieux doués[3].

– La question posée doit être nette et précise ; la réponse doit comporter une phrase complète. Le maître ne doit jamais se contenter d'un oui ou d'un non.

– « Ne croyez pas fixer mieux l'attention en parlant beaucoup et d'un ton élevé. Cette manière de faire favorise, au contraire, l'esprit de dissipation auquel les enfants sont naturellement portés, et vous

[1] *Apôtre de Marie, 1921, p. 180.*

[2] Certains points proviennent du P. KIEFFER, Annuaire Pédagogique, 1938, p. 10,

[3] Br AEBERT, Methodology, 1915, p. 27.

remarquerez qu'en parlant peu et d'une voix médiocre, vous êtes écouté avec plus d'attention[1]. »

– On évite les interrogations collectives, auxquelles tout le monde répond en chœur. On s'adresse cependant à tous les élèves, mais on ne nomme le répondant qu'après avoir posé la question à tous, et après un temps d'attente suffisant pour chercher la solution. On n'adopte pas non plus la manie de donner le commencement de la réponse et de faire terminer le mot ou la phrase par les élèves.

— On évite de se perdre au hasard dans les interrogations, en se souvenant toujours du but auquel on veut arriver, de la solution qu'on veut faire découvrir.

— Par ses questions le maître, surtout sur le plan religieux, ne doit jamais creuser un fossé sans le combler, ou suggérer des doutes sans les résoudre.

– On doit toujours accueillir les réponses avec bienveillance et laisser les élèves achever leur phrase sans les interrompre intempestivement et malencontreusement, ce qui risque de mortifier le répondant et de le décourager. Le maître garde la possibilité de corriger ou de compléter au besoin les réponses insuffisantes. Mieux vaut encore amener le répondant à se corriger lui-même ou bien faire trouver la réponse satisfaisante par les condisciples.

— Dans une réponse inexacte, on relève d'abord les éléments positifs avant de la critiquer.

– Il faut toujours répondre par la vérité. Si la question posée est embarrassante, on tâche de l'éluder, sinon on réserve la réponse pour plus ample information ; mais on ne dit jamais un mensonge.

— On peut parfois présenter une question sous une forme paradoxale, afin d'éveiller des doutes et d'obliger les élèves à en sortir.

– On ne doit jamais se prévaloir de sa supériorité pour épater les élèves et les éblouir.

---

[1] *Manuel de Pédagogie S. M., 1856, p. 38.*

— Il faut souvent demander aux élèves qu'ils posent eux-mêmes des questions. Un professeur de religion, par exemple, avant d'expliquer le cours suivant, demandera : « Qui a une question à poser ? Je désire qu'on pose des questions ! » Cependant, il faut prendre garde à la manie des plus jeunes élèves de poser des questions sottes et irréfléchies, afin de se faire valoir.

— Si on a sa classe bien en mains, on peut instituer parfois un débat entre les élèves, tout en le guidant et en l'arbitrant, le cas échéant.

— Lorsque les élèves sont assez avancés, il est bon de remplacer l'interrogation formelle par des indications telles que celles-ci:

Indiquez les caractères de...

Décrivez la scène à laquelle il est fait allusion...

Développez en quelques phrases l'idée que vous venez d'émettre...

Justifiez votre affirmation...

Apportez un exemple à l'appui...

6.2.5.5. L'émulation. —L'émulation consiste à provoquer et à soutenir l'effort des élèves par le recours à des facteurs d'intérêts extrinsèques à la matière enseignée et basés sur un instinct (conservation, combativité, imitation) ou sur des sentiments supérieurs (amour des parents, du devoir, de Dieu). En faisant appel à ces instincts et à ces sentiments, on crée un intérêt indirect pour les choses enseignées. L'enfant n'étudie donc pas les mathématiques, par exemple, par goût pour cette matière ou pour enrichir ses connaissances, mais pour échapper à une punition, recevoir une récompense, l'emporter sur ses camarades, réussir un concours, faire plaisir à ses parents ou à Dieu.

Il est évident que si ce dernier sentiment hausse les élèves vers une sphère désintéressée, les premiers, étant basés sur des instincts primaires souvent aveugles, risquent de fausser leur sens moral en

flattant leurs appétits inférieurs. Les adversaires de l'émulation montrent, et parfois avec raison, comment on rend les élèves sournois par la crainte des punitions, intéressés par l'espoir d'une récompense, vaniteux par l'éloge, individualistes par la compétition, parfois même déloyaux et jaloux, tous défauts dont l'éducation devrait précisément les débarrasser. N'est-il pas vrai aussi que le succès scolaire va plus souvent au résultat qu'aux efforts et au mérite ? Aussi, parmi nos anciens élèves, les forts en thème, peu entraînés à surmonter de grosses difficultés, ne sont pas ordinairement ceux qui réussissent ou « tournent » le mieux dans la vie. Quant aux élèves peu doués, se sentant incapables de concourir, humiliés et découragés, ne s'installent-ils pas quelquefois dans la résignation à la médiocrité et une paresseuse acceptation de ce qui est mal ou laid ? Les méfaits possibles ne sont donc pas contestables, dira-t-on. Les bienfaits sont-ils incontestables ? Les succès intellectuels compensent-ils les risques moraux ?

Forts de ces objections, les promoteurs de l'école active contestent à l'émulation traditionnelle toute valeur éducative, bien que de tous temps on en ait vanté l'efficacité pour la formation intellectuelle et morale des enfants[1]. Les documents pédagogiques de la Société de Marie et les prospectus de nos écoles consacrent de longues pages à l'exposé du système d'émulation[2], lequel est encore en usage dans la plupart de nos maisons d'Europe tel qu'il a été inauguré par le Père Lalanne. On emploie toujours, avec des variantes dues aux pays et à l'âge des élèves, le même système plus ou moins compliqué de notes, les sanctions diverses, les bons points[3], les classements, la lecture de notes[4], les croix de sagesse et d'application, les tableaux d'honneur, la distribution des prix, à laquelle le Bon Père

[1]On trouvera un intéressant historique de ces discussions dans HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 49 et suiv. Cf. aussi J. GARVIN, « The note system in ourSchools », *Apostle of Mary*, juin 1917, p. 98-115.

[2]E. F., t. II, p. 412-427.

[3]Longues pages sur l'organisation de ces bons points et des cartes du mérite dans nos premières méthodes, par ex. 1824, art. 25.

[4]« La lecture des notes », Apôtre de Marie, 1922, p. 72 et suiv.

Chaminade, malgré quelques oppositions, attachait beaucoup d'importance[1], les sociétés d'émulation[2], les concours[3], les cahiers d'honneur dans lesquels on transcrivait les meilleurs devoirs[4], enfin les fêtes littéraires ?[5]

De tous temps, cependant, on s'est efforcé de prévenir ou de corriger les inconvénients moraux dont il a été question. Ainsi, on a remplacé la compétition personnelle par la compétition entre groupes[6]. Dès le début, le Père Lalanne, au lieu de sanctionner seulement le succès, s'était ingénié à tenir compte de l'effort par les notes d'application et les prix d'honneur; quelques-unes de nos écoles d'Amérique donnent des prix de bon esprit.

Que penser de ces procédés ? Faut-il les conserver ou les supprimer ? Mais faut-il poser le problème de cette manière ? L'émulation, comme tous les instincts, peut jouer pour le bien comme pour le mal, suivant qu'elle reste dans les bornes de la prudence ou s'en écarte. Elle peut être, au départ surtout, un appui dans la marche vers la perfection. La conduite de Dieu, dans l'éducation du peuple hébreu, est fort significative à cet égard. Etant donné l'infantilisme du peuple, il faisait appel à des sentiments même inférieurs, surtout aux récompenses et aux châtiments immédiats (autorisant même la polygamie et la vengeance), pour l'arracher à la bestialité et pour en obtenir un minimum de conduite humaine. Notre-Seigneur élève nos motifs et notre règle de conduite. Mais il ne propose pas d'emblée à tous le même but et les mêmes moyens. S'il exige des âmes privilégiées le désintéressement le plus absolu, le renoncement même, parfois, à l'usage légitime de certains instincts, il maintient les âmes

[1]E. F., t. III, p. 425.
[2]Ibid., p. 313.
[3]*Nouvelle Méthode, art. 266.*
[4] *Vie de l'Abbé de Lagarde, t. I, p. 307.*
[5]Ibid. Dans son Guide du Maître (n° 162-282), le P. Simler expose longuement le système d'émulation.
[6]Le P. DE LAGARDE avait, dès le début, établi les camps adverses, Vie, t. I, p. 358.

ordinaires dans le droit chemin en faisant appel à la crainte de l'enfer et à l'espoir des jouissances célestes. Les moyens les plus réalistes, même dans la vie spirituelle, ne sont pas nécessairement ces méthodes absolues et sans compromission qui prétendent établir d'emblée les gens dans la perfection, mais ceux qui prennent les hommes au degré où ils sont et s'efforcent, par des moyens modestes, de les élever d'un nouveau degré et une fois celui-ci atteint, de les convier à monter encore. N'y a-t-il pas quelque orgueil à vouloir nier ses limites humaines et à se considérer comme un ange qui n'a pas d'instincts corporels[1] ?

La société civile aussi prend les hommes tels qu'ils sont. Que deviendrait la vie sociale si on supprimait les tribunaux et la police, les grades, les décorations, la concurrence, etc. ? Il y a précisément des moralistes pour maintenir les hommes dans les bornes de la raison et pour les exhorter à s'élever au-dessus de toute considération intéressée. Vouloir que l'enfant agisse simplement par amour de la vertu et de l'étude, c'est oublier qu'il a un corps et qu'il est né avec le péché originel. Si artificiels que paraissent certains procédés, l'émulation répond à une tendance profonde de la mentalité enfantine ; elle est une expression directe de l'égocentrisme originel et traduit le besoin inné de compétition, d'imitation et d'approbation. Quel mal y a-t-il donc à partir de ces intérêts inférieurs légitimes en soi, à parer d'attraits le devoir parfois austère pour le rendre désirable, puis à faire progressivement jouer des intérêts toujours plus élevés et davantage conformes à la nature spirituelle, l'affection pour les parents, l'amitié pour les camarades, l'amour du devoir et de Dieu ? Finalement, le pli étant pris, l'amour des choses intellectuelles pour elles-mêmes prendra le dessus et survivra à la disparition des premiers moyens employés pour le provoquer. Nos grands éducateurs ont écrit de belles pages sur l'émulation ainsi comprise.

[1]Il est assez curieux de constater que, dans les pays où l'on critique le plus le système d'émulation, la piété est davantage basée sur une véritable comptabilité des mérites, des démérites, des indulgences, etc.

« Aucune loi de la religion ni de la morale n'oblige l'instituteur à ne tenir aucun compte du caractère naturel de l'enfant, ni ne lui interdit de se servir même de ses faiblesses et de ses infirmités pour arriver à ses fins. Trois mobiles, que la vertu chrétienne ne saurait légitimer, l'amour-propre, l'amour du plaisir et l'amour de la liberté, dirigent et dominent toutes les actions des enfants. L'instituteur se gardera de comprimer directement et brusquement, sur aucun de ces trois points, la puissante nature, mais il tendra constamment à la dominer[1].

« Nous croyons devoir à la faiblesse de l'âge cette condescendance, et elle est, en effet, bien placée quand on ne sort pas de la sphère des choses de ce monde. Là, il est dans l'ordre que la récompense soit le but du travail, puisqu'elle en est le salaire. Mais ne jamais élever plus haut les pensées d'un enfant, c'est le faire ramper à terre, c'est l'enfermer dans les limites étroites de l'égoïsme; et, pour l'enfant comme pour l'homme, la vertu n'est vraiment vertu que lorsqu'elle est désintéressée[2].

« Les hommes arrivent, par devoir et par honneur, à ce point de Sagesse qui consiste à s'abstenir du mal et à pratiquer le bien, à faire, en un mot, un bon usage de la liberté. Mais cette sagesse, est-ce bien à l'enfance, à la première jeunesse qu'il la faut demander ? Le sentiment de l'amour du devoir, qui peut acquérir à la longue une si grande puissance, comment se forme-t-il ? N'est-ce pas le résultat des réflexions que la raison a faites sur le bien-être de la bonne conscience, et la préférence donnée, en définitive, à l'approbation de soi sur tout autre plaisir ? L'amour du devoir est, chez l'homme, un

[1]Lalanne, dans HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 126.

[2]Ibid., p. 50. Voir aussi deux articles substantiels de J. GARVIN « The note system in our schools, *Apostle of Mary,* avril 1907 (p. 53 et suiv.) et juin 1907, p. 98-115), qui constituent une étude exhaustive de l'émulation. On y répond à toutes les objections faites contre l'émulation.

caractère de maturité; il ne faut pas le demander aux enfants, mais le leur inspirer ; c'est une fin de l'éducation, et non un moyen : car, ce qui n'est pas ne peut produire aucun effet.

— Il en faut dire autant du sentiment de l'honneur, à moins qu'on ne se méprenne, comme il arrive souvent d'une manière déplorable, quand on excite, quand on développe, en dimensions exagérées, un élément moral, un principe qui est la racine de tout vice et de tout excès dans le cœur de l'homme, de toute folie dans son esprit : l'orgueil. Etrange erreur que celle d'un éducateur, qui prétendrait poser les fondements de la vertu, en ne présentant pour prix du sacrifice, que l'honneur de marcher le premier ! Il n'y a pas de fer plus dangereux à manier ; il n'y a pas d'aliment ni de remède qui se change plus aisément en poison, que cette noble et précieuse vertu que nous appelons émulation, quand elle n'est pas contenue ou mitigée par d'autres vertus[1].

« L'émulation qu'on cherche à entretenir est toute chrétienne; elle est la mise en pratique de cette maxime de l'Evangile : «Soyez parfaits, comme votre Père céleste est parfait. » Elle est le désir légitime, régulier et sans limite de sa propre excellence, la faim et la soif de la justice et de la vérité, le culte du devoir et de l'honneur; elle est la voix intérieure qui nous crie sans cesse : Sursum corda ! En haut les cœurs ! C'est une force morale qui se traduit par des sentiments et des actes de générosité, de dévouement, de courage et d'abnégation; c'est un noble instinct qui ne nous permet pas de rester dans l'inaction ou l'immobilité, mais qui nous pousse toujours en avant. L'émulation chrétienne exclut l'envie et la jalousie. En effet, elle ne pousse pas à faire aussi bien et mieux que les autres afin de les surpasser : elle poursuit simplement ce qui est meilleur, pour rendre meilleur celui qui brûle de ce feu sacré. Elle n'est pas insensible aux bons exemples; elle s'écrie

[1]LALANNE, « De l'ancien et du nouveau collège Stanislas », E.F., t. III, p. 586.

en les voyant: Pourquoi ne ferai-je pas ce que fait un tel ou un tel ?[1]

« L'émulation considérée comme vertu chrétienne apparaît sous les noms de zèle, ferveur, désir de la perfection, faim et soif de la justice. Cette tendance chrétienne est légitime de sa nature, puisqu'elle est conforme à ce précepte : *estote perfecti* (visons à la perfection), juste dans son exercice puisqu'elle est humble et qu'elle attend tout de Dieu, sainte dans son but, puisqu'elle porte vers Dieu, la souveraine perfection. Le maître aura soin de méditer souvent sur ces vérités, de rechercher quel est le vrai motif qui fait agir chaque élève, afin de couper le mal dans sa racine et d'empêcher que l'émulation ne dégénère jamais en folle vanité, en rivalité jalouse. Moyennant ces précautions, l'émulation est une vraie puissance, un ressort incomparable dont la force irrésistible entraîne tout ce qu'il saisit, elle transforme comme par enchantement un élève, une classe, une division, un établissement tout entier. Elle fait appel au cœur, à la conscience, au respect de soi, à la dignité, à l'honneur, et à tous les sentiments les plus nobles et les plus généreux; elle s'adresse toujours à la raison, oblige la volonté, provoque l'effort personnel, récompense le mérite, et couvre de confusion celui qui est lâche et insensible. L'émulation dirige dans le choix et l'emploi des récompenses et des punitions. On peut juger de l'esprit d'une maison, d'une classe, par le nombre et la nature des récompenses et des punitions qui s'y donnent. L'émulation a pour premier effet d'écarter l'emploi des punitions et la nécessité d'y recourir ; elle écarte absolument certaines punitions, et la discipline, loin d'en souffrir devient à la fois plus douce et plus forte ; les physionomies sont ouvertes et accusent le contentement du cœur. Une maison, une classe n'est pas dans son état normal, si les moyens ordinaires d'émulation ne suffisent pas pour maintenir dans le devoir la

[1]B. P. SIMLER, Circulaire du 12 mars 1891, p. 48. Mêmes idées dans la Vie de l'Abbé de Lagarde, t. II, p. 397-898.

majorité des élèves, obtenir du grand nombre des efforts soutenus et pour rendre accidentel de recourir aux punitions[1].

« Adressez-vous de préférence à la conscience et aux plus nobles sentiments de l'âme ; n'ayez recours aux punitions que dans le cas de nécessité ; inspirez la confiance, parlez de l'honneur de la classe ; vous exciterez ainsi l'émulation. Que les élèves soient convaincus qu'ils sont capables de bien faire ce qui est demandé d'eux; cette pensée les portera à chercher, à réfléchir, à s'appliquer; ils voudront présenter des devoirs bien faits et des leçons très bien sues, parce que l'honneur de la classe, leur propre honneur le demande, et que tout cela est possible. C'est à cette conviction qu'il faut amener vos élèves, si vous voulez avoir une bonne classe et de bons résultats[2]. »

Ainsi le principe même de l'émulation n'est pas en cause. Ce qui serait blâmable, ce serait son emploi inconsidéré, exclusif et sans la préoccupation constante d'élever progressivement les motifs. Alors l'éducation aboutirait proprement à un échec, car le jour où l'élève ne serait plus stimulé par ces procédés d'émulation pour le soutenir dans le bien et l'effort, il cesserait à la fois de se conduire moralement et de travailler intellectuellement. Les maîtres se soucient-ils assez de substituer progressivement des motifs toujours plus élevés aux moyens d'émulation fondés sur l'égocentrisme ? Sans doute, s'ils travaillaient tous dans ce sens, la, société civile pourrait relâcher aussi son appareil de contrainte et d'émulation.

Il n'est pas possible d'entrer dans les détails, chaque pays ayant ses moyens propres de promouvoir l'émulation[3]. De tous les systèmes employés, celui des notes semble le plus généralisé, le plus pratique

[1]B. P. SIMLER, Guide du maître, n° 178-179.

[2]Vie de l'Abbé de Lagarde, t. II, p. 332.

[3]Au prochain chapitre il sera question des moyens de provoquer la crainte et la confiance.

et le plus éloquent[1]. Le système de classement, que beaucoup d'éducateurs, tel le Père Kieffer[2], tiennent à conserver, perd cependant du terrain. On préfère habituer l'élève à se comparer à lui-même, à dénombrer ses progrès plutôt que ses places. Ce système est délicat à manier, mais là où il a été intelligemment employé, il semble avoir produit d'excellents résultats[3].

Un maître chrétien mettra donc en œuvre tout son zèle et toute son ingéniosité pour hausser l'effort de ses élèves du plan des

---

[1]Dans les articles cités plus haut de J. Garvin, l'auteur est d'avis que le maître, après la récitation, doit donner la note à haute voix, car cette manière de faire l'oblige à être objectif. Il recommande l'unité dans la conception des notes d'une même école, pour ne pas désorienter les élèves. Il pense que ce système ne doit pas être trop mécanique : à fixer telle note pour tel délit, à honorer le même résultat par la même note, on traite les élèves comme des numéros. Or l'élève doit sentir que pour le maître il est une personne, que ses efforts sont appréciés autant que ses résultats. « Si le système des notes pouvait devenir un système de self-émulation, où chaque élève se Compare seulement à lui-même, ce serait le système idéal », (p. 65). Les notes ont l'avantage de dispenser le maître de punir en bien des circonstances (J. GARVIN, art, cit, avril 1947 p. 53 et suiv).

[2]Autorité dans la famille et l'école, p. 367. Il ajoute cependant d'utiles correctifs.

[3]Dans des écoles nouvelles où l'on a accordé une grande initiative aux élèves, les résultats seraient meilleurs que dans les écoles où le contrôle est sévère... Il y a là une question d'accoutumance, d'ambiance. Voici une expérience faite dans un comté de l'Etat de Missouri (E. U.). Elle a consisté à choisir, dans le comté, une école (dite expérimentale) très semblable aux écoles voisines (dites de contrôle), à travailler là avec un programme entièrement fixé par les intérêts vivants des enfants et, au bout de quatre ans, à comparer les résultats obtenus. Voici quelques pourcentages : il faut d'ailleurs toujours se méfier des statistiques faites pour prouver.

PROPORTION SUR 100 ÉLÈVES	ÉCOLE DE CONTROLE		ÉCOLE EXPÉRIMENTALE	
	en 1917	en 1921	en 1917	en 1921
Elèves inscrits qui n'ont pas manqué l'école un seul jour.	2,3	8,2	2,9	96,9
En retard huit fois ou plus pendant l'année	96	91	95	3
Elèves du degré supérieur qui obtiennent le certificat.....	16,6	27,3	14,2	100
Qui entrent à l'école secondaire	15,6	25	14,2	100
Enfants de la commune qui ont lu chez eux 12 livres et plus pendant l'année	3,3	8,2	2,3	88
Qui lisent au moins une revue.	1,7	24,2	2,2	68
Qui apprennent chez eux un instrument de musique.....	2	5	3	42

intérêts instinctifs à celui des motifs moraux et religieux. Il s'efforcera de les inciter au travail en faisant appel à leur sens de l'honneur[1] et du devoir, ainsi qu'à l'amour de Dieu. Progressivement habitués à accomplir leurs tâches scolaires dans cette perspective, ils continueront durant leur vie à agir avec les mêmes motifs désintéressés et religieux. L'école doit éduquer pour la vie !

6.2.5.6. La valeur personnelle du maitre, facteur essentiel d'intérêt. — Tous les moyens indiqués pour susciter l'intérêt et l'attention n'acquièrent leur valeur qu'entre les mains d'un maître qui en impose aux élèves par sa personnalité. Pour éveiller l'intérêt, féconder les intelligences et provoquer l'effort, il faut que le maître lui-même soit un foyer d'enthousiasme qui allume dans les jeunes cœurs la joie et l'optimisme.

« Le professeur est l'âme et la vie de la classe : c'est lui qui préside à tout, qui prévoit tout, qui maintient tout et qui fait tout marcher. On a donc bien raison de dire : Tel professeur, telle classe. C'est chose étonnante comme une classe change de physionomie par le seul changement du professeur. Voilà pourquoi l'on a pu dire justement que lorsqu'une classe tout entière ne travaille pas habituellement, n'est pas disciplinée, ne sait pas ses examens et fait ordinairement de mauvais devoirs, c'est au maître qu'il faut s'en prendre. Dans ce cas, ou le maître n'a pas de zèle, ou bien il manque de science, ou de méthode ou d'adresse. En un mot, il ne sait pas son métier[2]. »

> « Gardez-vous de laisser croire que vos fonctions vous pèsent. Il est des maîtres maladroits qui font leur classe comme une corvée dont ils ont hâte d'être quittes, avec un air de fatigue et d'ennui qu'ils n'ont même pas la prudence de dissimuler. Or,

[1]Le P. de Lagarde faisait souvent appel au sens de l'honneur, voire au culte de l'honneur. « Ce culte comprend l'estime, l'amour, le désir, la recherche enthousiaste de ce qui est bien, grand et noble » (Cf. Vie, t. II, p. 396 et suiv.).

[2]Des études et de l'éducation intellectuelle, cours lithographié marianiste anonyme de la fin du XIX° siècle, p. 4-5.

comment les enfants seraient-ils attentifs à des leçons données sans intérêt et sans goût ?[1] »

L'attraction de la personnalité du maître, son affectueux dévouement, le prestige de sa science et de sa probité sont des facteurs impondérables, mais puissants pour susciter l'attention. Les adolescents aiment les idées à travers le maître qui les leur transmet. S'il n'en est pas aimé, il risque de leur faire prendre en dégoût ses idées mêmes et sa religion.

« Surtout faites-vous aimer. C'est le moyen le plus sûr d'être écouté avec attention et avec plaisir; on se rend facilement maître de l'esprit quand on possède le cœur; mais c'est avec peine et dégoût que l'enfant écoute la voix de celui qui n'a pas son affection[2]. »

Un double danger guette ici l'œuvre si subtile de l'éducation : c'est que les élèves s'arrêtent à celui qui leur fait goûter et aimer la science devenue enchanteresse et que le maître lui-même se complaise dans son rôle qui lui procure de si douces satisfactions. De cette situation peut résulter entre le maître et ses disciples une liaison sentimentale en cercle fermé. Celui qui enseigne avec succès doit avoir le souci de diriger son intention sans cesse vers la Vérité substantielle à laquelle il a mission de conduire les jeunes âmes : «Il faut qu'Il croisse et que je diminue ! »

[1] *Manuel de Pédagogie chrétienne S. M., 1856, p. 87.*
[2] Ibid., p. 39.

6.3. —L'observation : du concret à l'abstrait

Toute formation intellectuelle vise à conformer la pensée à la réalité, car la vérité consiste précisément dans la conformité de l'esprit avec ce qui existe. On n'atteint cette objectivité qu'après de longues années d'efforts intellectuels disciplinés. Pendant très longtemps, et souvent pendant toute Sa vie d'homme, l'enfant jongle avec ses pensées, prenant ses rêves et ses imaginations pour la réalité. Pour le libérer de ces chaînes, il importe de le ramener sans cesse à la sensation, de lui faire prendre pied dans le réel par l'observation des choses.

6.3.1. L’expérience, point de départ de nos connaissances

Toute connaissance, en effet, nous vient des sens externes ou internes. « Il n'est rien dans l'intelligence qui n'ait été d'abord dans les sens », disaient les Scolastiques. C'est par les sens que l'enfant entre en contact avec le monde environnant, c'est l'opposition du monde extérieur qui l'arrache à ses rêves et l'éveille à la pensée : un couteau coupe quand on le tient par la lame, le feu brûle si on le touche, le berceau bascule quand on se penche trop, une grande boîte ne peut se mettre dans une petite, etc. Par toutes ces constatations sensibles, l'enfant aboutit progressivement à des idées abstraites et générales.

L'expérience, en effet, n'a pas pour but d'accumuler dans la mémoire une masse de données sensorielles, mais de stimuler l'intelligence à en dégager, à la lumière des premiers principes innés de la connaissance, des connexions rationnelles et nécessaires; l'esprit parvient ainsi du concret à l'abstrait, du particulier au général, du visible à l'invisible. Le monde de l'expérience n'est, d'une certaine manière, qu'un faisceau de signes d'un monde spirituel de lois et d'idées que l'intelligence doit découvrir. Pour aboutir à ce résultat, l'intelligence compare entre elles diverses sensations ; ces comparaisons lui permettent d'abstraire des idées et

de les généraliser. Désormais, elle peut raisonner sans le secours explicite des exemples matériels.

Il est évident que l'idée abstraite et le raisonnement qu'elle alimente dépendent de la qualité des observations sensorielles. Si celles-ci ont été imprécises ou inexactes, les idées qui en résultent sont pour le moins sujettes à caution. « Il serait donc absurde d'exercer les fonctions supérieures de l'esprit, le jugement et le raisonnement sans poser les fondations préalables de perceptions exactes. Agir autrement serait bâtir une maison sur le sable. Les sensations sont comme la matière première avec laquelle l'esprit, par l'intermédiaire des perceptions, élabore ses idées, qui rendent désormais possibles la comparaison, le jugement et le raisonnement. La qualité de la matière fabriquée est nécessairement liée à celle de la matière première[1]. »

« Les idées abstraites et les notions générales (définitions, principes, règles et lois) seront donc toujours précédées, en classe, par l'observation concrète des faits singuliers[2]. » Tous les pédagogues s'accordent sur ce point.

> « Il faut se donner la vision directe des choses, qu'il s'agisse des faits, des caractères, des sentiments, des passions; et c'est ici que le manuel, quelque bien fait qu'il soit, apparaît comme insuffisant. Une illustration soignée, bien expliquée, mieux encore, les objets présentés à l'œil, au toucher, seront le complément nécessaire du manuel d'histoire naturelle, d'histoire, de géographie, de littérature. Faut-il même dire complément ? N'est-ce pas l'essentiel, de bien voir, de palper, d'écouter, et plus tard, dans l'étude des auteurs, de prendre sur le vif les sentiments divers, les conflits des passions, les chocs d'idées exprimés d'une façon directe et vivante par les auteurs ?[3] »
>
> « Il faut arriver au contact de l'esprit avec l'objet, le réel. Pour les élèves, les lignes des livres restent souvent des mots; ils

[1]J. SCHÜZT, "Sense-training", *Apostle of Mary*, 1917, p. 5.

[2]Br ALBERT, Methodology, 19I5, p. l15.

[3]*F. KEFFER, Education et équilibre, p. 174.*

semblent comprendre quand ils lisent et en réalité ils en restent aux mots et ne comprennent pas les choses. « Je hais les livres, dit J.-J. Rousseau; ils n'apprennent à parler que de ce qu'on ne sait pas.[1] »

Est-ce toujours ainsi que l'on procède ? Notre enseignement n'est-il pas trop peu réaliste ? L'Ecole nouvelle, parfois avec raison, reproche à l'école traditionnelle son verbalisme et son abstraction, sa tendance à communiquer une science toute faite, condensée en définitions précises, et résumée dans des manuels. La pédagogie contemporaine a du moins eu ce mérite de nous rappeler que, pour se conformer à la nature de l'intelligence humaine, il faut acheminer l'enfant comme à tâtons vers la découverte des idées et des lois universelles, en partant de la réalité concrète et particulière. Elle s'est donc fortement souciée d'entraîner l'enfant à l'observation des réalités qui existent en lui et hors de lui. C'est pour trouver un champ d'observation plus riche, que Decroly désirait construire les écoles mon en ville, mais à la campagne. « La nature, disait-il, est la plus grande éducatrice des sens qui soit. »

N'exagérons rien, cependant ! Les meilleurs maîtres d'antan ont toujours eu l'intuition que le chemin normal de l'intelligence allait du concret à l'abstrait. Quelle école nouvelle eut jamais l'idée de modeler en plein air, comme le Père Lalanne à Saint-Remy, une immense carte de géographie ?

> « Dans un grand pré de deux hectares, il avait fait construire à ses élèves de sixième (11 ans) une carte de France gigantesque. On y voyait, note un témoin, non seulement les quatre-vingt-six départements dessinés et parfaitement délimités, et l'emplacement des chefs-lieux marqué par une pierre ; mais encore les plaines, les vallées, les collines et les chaînes de montagnes, dessinant ainsi les bassins de nos grands cours d'eau. La leçon de géographie se donnait parfois aux petits sur cette carte ; tout y parlait à leurs yeux, jusqu'aux limites

[1] *F. KIEFFER, Annuaire pédagogique, 1938, p. 8*

mêmes des départements, que l'on avait dessinées par un semis de plantes les plus caractéristiques de ces régions[1]. »

En promenade, les élèves, guidés par les maîtres, composaient un herbier ou piquaient des insectes dans des boîtes à liège. L'Abbé de Lagarde fit visiter un jour à ses élèves, après une préparation détaillée, une locomotive et une fonderie (on était en 1860). Les mécaniciens et les chefs d'usines prévenus étaient heureux de leur fournir de minutieuses explications[2]. Les laboratoires de physique et de chimie, les musées de sciences biologiques et les collections de pierres ou de papillons que nos Anciens ont peu à peu constitués avec une patience, une ingéniosité et une modestie admirables, nous étonnent encore et pourraient servir de leçon à certains pédagogues modernes dédaigneux du passé. Si nos maîtres, en divers pays, n'ont pu faire davantage, c'est parce que les programmes scolaires, échafaudés, comme toujours, par des administrateurs indifférents aux véritables problèmes pédagogiques, furent et sont encore tellement encyclopédiques, que les élèves n'ont plus guère le temps de bricoler et de s'instruire par l'expérience et l'observation directes. C'est en gémissant que certains leur font avaler, comme des pilules, les résumés de sciences et de littérature ! Il reste, cependant, qu'en dépit de ces programmes, ils doivent s'ingénier à employer la méthode d'observation et d'expérimentation chaque fois que cela est possible.

6.3.2. — Comment et quoi observer ?

A-t-on besoin de former chez les enfants l'esprit d'observation et d'affiner leurs sens ? Ne commencent-ils pas à observer spontanément dès que leurs sens s'éveillent ? « Ainsi tel marmot brise ses jouets pour en découvrir le mécanisme, tel autre froisse un feuillet pour en renouveler le bruissement singulier qui avait attiré

[1]HUMBERTCLAUDE, op. cit, p. 10.
[2]*SIMLER, Vie de l'Abbé de Lagarde, t. I, p. 809.*

son attention; un troisième ayant fini sa soupe, frappe alternativement dans son assiette et sur la table, car la différence de sons rendus paraît l'intéresser vivement[1].» En fait, à part certaines exceptions, et hors les cas où ils s'intéressent spontanément à une nouveauté, par exemple aux marques d'autos ou à tout ce qui touche aux sports, les élèves passent à côté des choses sans les apercevoir.

> « Faites passer un enfant devant une devanture de magasin, et demandez-lui après coup de décrire ce qu'il a vu : vous serez étonné de la pauvreté, et souvent de l'inexactitude de la description. Même embarras lorsqu'il s'agit de décrire un arbre, un animal, un insecte, à plus forte raison lorsqu'il s'agit de décrire un paysage, d'en distinguer les différents plans, d'en caractériser les teintes. Savoir observer, c'est tout un art[2].»

Même quand les enfants semblent observer, leurs remarques manquent d'objectivité et de précision, ou ne portent que sur les détails insignifiants :

> « La vérification du fait est aussi facile qu'instructive. Groupez des enfants autour d'un objet que l'art aura rendu très intéressant, soit par son aspect soit par l'usage auquel il peut se prêter ; il se formera autant de partis qu'il y aura d'observateurs. Les esprits légers, superficiels s'y arrêteront à peine ; ils chercheront le côté amusant, et s'ils ne le trouvent pas facilement, leur attention dérivera sans aucun profit. D'autres prendront quelque intérêt aux formes extérieures les plus attrayantes, aux couleurs, par exemple ; le sens de la vue entrera seul en action. Quelques-uns auront l'idée de tâter, de soupeser, de constater la température, le poli, la densité ; très peu se souviendront qu'ils possèdent le sens du goût et de l'ouïe[3]. »

---

[1] E. G., « L'esprit d'observation chez l'enfant », Apôtre de Marie, 1926, p. 359

[2] *F. KIEFFER, Education, et équilibre, p. 42.*

[3] *E. G., articles cités, Apôtre de Marie, 1926, p. 39.*

Pour saisir le réel au complet, il faut l'application de tous les sens intéressés.

> « Il ne suffit pas que l'élève soit tout yeux et tout oreilles. Le toucher, les muscles, le sens cinesthésique, quelquefois le goût et l'odorat nous fournissent des renseignements qu'eux seuls peuvent nous donner sans déformation. Puis, outre les types visuels et auditifs, il y a bon nombre d'enfants chez qui le besoin de toucher, de palper, de soupeser, d'essayer, etc., prédomine[1]. »

Bien plus, l'enfant construit le réel en y mêlant plus d'images que d'observations. Faites-lui dessiner un train, et il fera voir sur le dessin les personnages assis à l'intérieur. Il convient donc de varier les exercices et de multiplier les expériences d'observation. Et il ne suffit pas d'assigner aux enfants des objets à voir, il faut encore leur apprendre à voir[2]. Les leçons de choses les plus profitables sont celles que le maître fait directement sur le réel ; le livre servira tout au plus à résumer et à classer les observations faites. Il est regrettable que les externats ne favorisent guère les promenades dirigées, au cours desquelles l'élève apprend à distinguer les fleurs, les plantes et les cris d'oiseaux, à observer une araignée qui guette sa proie ou les gyrins qui s'agitent dans l'eau, à suivre une piste, à discerner une odeur, enfin à apprécier les volumes, les distances, les poids, le temps écoulé. Comme leurs descriptions seraient alors nourries de réalité ! Il n'est cependant pas sans intérêt de leur lire parfois les descriptions des poètes ou des grands écrivains, qui les

[1] *C. GRIBLING, « Education active ». Annuaire pédagogique, 1987, p. 27*

[2] Voici l'ordre qu'on pourrait suivre dans ces leçons : des objets dans leur réalité vivante : telle plante, tel coin du jardin, le cheval attelé à la voiture, telle usine électrique; tel monument historique ; à défaut de cette réalité, des objets collectionnés: minéraux, animaux conservés, etc.; ensuite viennent figures de bons tableaux muraux, des illustrations, des projections et des films, les figures du manuel, etc. ; enfin de bonnes descriptions vivantes des récits, etc.

rendent attentifs à une multitude de particularités qui échapperaient à leur propre description[1].

Enfin, l'acuité sensorielle et la précision de l'observation se développent encore par le travail manuel. Les méthodes nouvelles ont mis à la mode, chez les jeunes élèves surtout, des travaux variés sur carton, papier, bois, terre glaise, cuir et métaux malléables tels que l'étain et le cuivre.

Les cours de sciences ne se conçoivent plus de nos jours sans manipulations, sans dissections et sans l'emploi d'instruments et d'appareils de toute espèce. Cette exigence méthodologique est tellement évidente qu'il est inutile d'insister. En toutes les matières, du reste, au lieu de se borner à l'emploi des manuels, il y a parfois intérêt à commencer l'étude par le donné concret, « en littérature par les textes, en histoire par les documents, en géographie par des données sur le terrain, en sociologie par des cas réels[2]. »

Habitué à l'observation des choses concrètes, l'élève pousse aisément ses investigations dans le champ de la conscience ; il observera la conduite des hommes et les réactions de leurs sentiments sur le visage; il suivra les éléments historiques dans leur évolution. Nos anciennes méthodes recommandent qu'on « attire l'attention des enfants sur ce qui les rend contents ou tristes, sur les motifs qu'ils ont d'agir de telle ou telle manière[3] ». Ainsi ils se forment à l'esprit d'analyse, amassent des observations de qualité qui s'épanouiront un jour en pensée réaliste. C'est en les mettant en contact avec le réel qu'on leur apprend à peser les mots, à restreindre un jugement, à nuancer leurs affirmations, à renoncer à

[1]J. SCHÜTZ, "Sense-training", Apostle of Mary, 1937, p. 59 et suiv. Plusieurs pages de citations poétiques pour montrer que les poètes mettent en exercice tous leurs sens.
[2]C. GRIBLING, « Pédagogie active », Annuaire pédagogique, 1987, p. 27.
[3]1851, p. 10.

cette généralisation hâtive qui est proprement un défaut d'enfant, et qui est resté celui de tant d'idéologues dont les positions ne peuvent plus être modifiées par aucune expérience ultérieure.

Le confort et la vie artificielle de nos villes, en nous privant des stimulations du besoin, ne sont guère faits pour éveiller l'esprit d'observation. Alors que le paysan d'antan devait observer les mille nuances du ciel pour savoir le temps du lendemain, il suffit que nous tournions le bouton de la radio pour écouter le bulletin météorologique. Il est vrai, les intérêts se sont déplacés. Alors que nos garçons d'aujourd'hui distingueraient à peine une betterave d'une carotte, ils sont capables de reconnaître la marque d'une auto à sa forme et à son bruit. Mais l'observation de faits techniques accidentels ne vaut pas celle des phénomènes naturels. Le grand art de l'éducateur consiste précisément à stimuler l'intérêt des élèves en tous les domaines du monde matériel et humain. Cela n'est pas si aisé et la meilleure méthode est souvent la plus discrète :

> « L'instituteur fasciné et subjugué par les méthodes modernes prend trop aisément l'allure d'un empirique de village, qui commande à son patient tout interloqué : « Tiens-toi là devant moi et avale-moi ceci puis cela ! C'est bon, n'en doute pas ! » C'est se donner du mal en pure perte. Un maître expérimenté saura piquer la curiosité de son auditoire et captiver son attention sans crier : voyez ceci... regardez cela. Comment donc ? Il regardera lui-même avec un intérêt visible l'objet qu'il voudra soumettre à l'observation de son petit monde. Au printemps, par exemple, devant une branche coupée, il dira tout haut : Tiens voilà déjà la sève ? Il y a tout à parier que plusieurs paires d'yeux se braqueront sur la coupure ; quelques petits doigts toucheront le liquide et l'appliqueront sur la langue; la curiosité s'éveillera et les questions se succéderont rapidement. Un autre jour, il comptera les couches concentriques d'un arbre scié; ou bien il comparera à haute voix deux fleurs ; telle autre fois il entrera en classe en

dissimulant quelque chose dans un mystérieux carton mis bien en évidence[1]. »

Quand il s'agit d'observations importantes, d'une visite d'usine ou de musée, par exemple, il importe que le maître prépare minutieusement son enseignement avant de s'y rendre avec les élèves, sinon ils ne verront pas grand-chose ou s'accrocheront à un détail insignifiant qui leur masque le reste[2]. Pour être frappé par une chose, il faut avoir des idées générales ou un cadre auquel on puisse la ramener. Si Newton n'avait pas pressenti la loi de la gravitation, la chute d'une pomme ne l'aurait pas frappé davantage que son valet. Qui donc a dit qu'on ne rapporte d'un voyage que ce que l'on avait amené, et que l'on ne comprend que ce que l'on sait déjà ? Nos idées générales, nos expériences antérieures, nos lectures sur un sujet nous préparent à mieux voir et à mieux comprendre. La vraie méthode ne consiste pas à vider l'esprit avant d'observer, sous prétexte d'être objectif, mais à savoir utiliser sa science pour interpréter objectivement les faits et à modifier sans cesse ses idées au contact du réel. Un homme cultivé voit mille fois plus de choses qu'un autre, parce que tout est signe pour lui, tout évoque en son esprit une réalité abstraite et générale qui lui permet de mieux comprendre le concret et le particulier. L'enfant et l'homme sans culture, au contraire, ne rapportent de leurs visites de musées ou de villes, outre quelques photographies prises au hasard, que la vaine et puérile satisfaction de pouvoir proclamer qu'ils y ont été, qu'ils les ont vus[3].

Pour accélérer chez nos élèves l'élaboration des cadres qui facilitent et étoffent l'interprétation de leurs propres remarques

---

[1]E. G. « La pratique de l'observation », Apôtre de Marie, 1926, p. 395.

[2]FREDHIEHLE, « Plan your field trips », M.E., novembre 1949, p. 64. ELADIO OCHOA, «El excursionismo en nuestros colegios », Athenas, noviembre 1947, p. 272 et décembre 1947, p. 300 et suiv.

[3]P. SEEBALD, « Teachpupils to study », *Apostle of Mary*, avril 1917, p. 85 et suiv., juin 1917, p. 88 et suiv. Leur enseigner trois choses : observer, juger, raisonner : « L'esprit ne pense pas en termes individuels, mais en termes de groupes, pour arriver à la notion générale. »

dans le domaine du concret matériel et psychologique, il importe donc de recourir en même temps à d'autres sources d'information que celles de l'observation qui, trop souvent, piétine sur place. Avant nous des hommes intelligents, dont l'humanité admire le génie, ont observé et réfléchi, et le résultat de leur travail nous a été conservé dans des œuvres d'une richesse de pensée et d'expression, propre à féconder et à éclairer l'observation et la pensée de nos élèves. La lecture de ces livres, guidée et illuminée par un maître à l'intelligence vivante et réaliste, non seulement mûrit la pensée plus rapidement qu'une observation forcément tâtonnante, si indispensable qu'elle soit, mais la préserve encore des nombreuses déviations auxquelles elle est exposée.

6.3.3. — Limites de l'observation

Le rôle de l'observation est donc de fournir un point de départ et un aliment concrets à la pensée. Elle est un moyen et non une fin en soi. On la détournerait donc de son vrai rôle si on s'y arrêtait au lieu de l'utiliser pour remonter jusqu'à la signification des choses. On examine et on analyse un objet pour aboutir à une synthèse. « Il faut classer les faits, les objets, les idées, les sentiments. Les sens sont, en somme, des instruments d'analyse. Mais si on se limite à l'analyse, on s'expose à être aveuglé par la poussière soulevée par les menues observations[1]. »

Telle était la pensée des promoteurs de l'Ecole nouvelle. Mais, comme on pouvait s'y attendre, leurs exécutants s'enlisèrent vite dans le formalisme, en s'arrêtant aux moyens. Au lieu de faire de l'observation un tremplin pour la pensée et le raisonnement, un moyen de dégager l'idée générale des faits particuliers, l'un du multiple, l'essence de l'accidentel, ils la cultivèrent pour elle-même et habituèrent les élèves à tout voir, à tout entendre, à tout démonter, à tout disséquer. Par là ils emprisonnèrent leur pensée au lieu de l'affranchir, la noyant dans le chaos mouvant des sensations et des images. Comme si les élèves avaient acquis l'esprit

[1] *F.KIEFFER, Education et équilibre, p. 75.*

scientifique quand on leur a fait dénombrer les pattes d'un insecte ou les arêtes d'un poisson ! Une observation est vaine qui n'aboutit pas à des lois scientifiques ou à des idées générales. Tel est sans doute un des plus grands reproches que l'on puisse faire aux partisans étroits de l'Ecole nouvelle.

> « Bien que tout enseignement valable procède du connu à l'inconnu, on ne peut éviter à l'élève l'effort de bondir de l'image à l'abstraction, de l'exemple à la doctrine, du concret à l'invisible. Un enseignement qui s'arrête dans le champ fleuri du concret et du particulier, n'atteindra jamais la Sagesse. La pensée étant une activité immanente, l'élève doit s'efforcer de parvenir à l'invisible et de se hausser au plan supérieur. L'erreur pédagogique qui oblige un maître à s'abaisser seul au niveau de l'élève, sans forcer celui-ci à s'élever lui-même jusqu'à mi-chemin, conduit au gavage et au vaudeville. La Sagesse, qui a pour point de départ la connaissance sensible, et se consomme au bout d'une longue série d'efforts intellectuels et scientifiques, ne peut être acquise par ceux qui broutent indéfiniment dans les prés sensoriels de son origine[1]. »

En vérité, ce mal ne date pas d'aujourd'hui. Le Père Lalanne le signalait déjà :

> « Aujourd'hui,... on paraît tendre à tourner le plus tôt possible toutes les facultés vers le monde matériel : à peine l'instruction littéraire est-elle effleurée, et voilà les sciences, même les plus ardues, qui se pressent à l'encontre, comme pour en distraire l'esprit et l'absorber. L'intelligence est épuisée presque entière sur tout ce qui se voit, sur tout ce qui se touche[2]. »

En limitant le travail scolaire à l'observation des choses concrètes, le maître maintient la pensée des élèves dans la passivité en dépit de

[1]BUEHLER, Prudence of education, p. 87.
[2]HUMBERTCLAUIDE, op, cit, p. 182.

l'apparente activité qu'ils déploient. Le pouvoir d'attention reste superficiel en se cantonnant dans le domaine des images. Les esprits sans profondeur passeront à travers la vie sans en saisir la signification spirituelle et sans jouir des liaisons profondes qu'un penseur aperçoit derrière les choses ; l'éphémère et le concret les fascineront au point de leur masquer le spirituel et l'éternel. Leur foi elle-même sera menacée, parce qu'ils sont devenus incapables de s'élever au-dessus du particulier et du concret, d'admettre autre chose que ce qu'ils ont vu, palpé et goûté eux-mêmes. Or il existe des idées élaborées par d'autres hommes ou révélées par Dieu, qu'il nous faut accepter sur la foi du témoignage. La dépréciation ou la suppression de l'enseignement magistral altère donc en l'enfant l'aptitude à être enseigné. La raison peut arriver à la connaissance de l'Etre Suprême ; mais par la foi nous sommes des créatures enseignées de Dieu, et c'est par la docilité et la prière et non par une observation souvent pleine de suffisance qu'on acquiert le sens de la présence invisible de Dieu. Aussi, un enseignement qui se limite au concret et se prend pour fin arrête l'esprit au seuil même de la Réalité invisible.

Si indispensable qu'elle soit, l'observation n'est donc que la phase initiale pour aller à la Vérité. Il ne faut donc pas s'y enliser, mais l'enrichir sans cesse au contact des réalités illuminées par la pensée des grands génies scientifiques, artistiques, littéraires, poétiques et philosophiques. Si l'observation féconde la lecture des livres, celle-ci enrichit celle-là. Une formation intellectuelle harmonieuse puisera à toutes les sources pures et abondantes.

6.4. — La formation de la mémoire

La mémoire est la fonction cognitive la plus malmenée. Exaltée par les uns, elle est décriée par les autres; ici, toute la formation intellectuelle semble être réduite à celle de la mémoire, là, on la néglige avec un dédain superbe. On ferait une injure à un homme en lui déniant l'intelligence, mais il ne se sent guère humilié quand on attribue une de ses erreurs au manque de mémoire. Quoi qu'il en soit, la mémoire joue dans notre vie intellectuelle une importance indéniable. Elle est « proprement le réservoir de l'esprit. Grâce à elle, le passé revit ; nous sommes comme vêtus de nos souvenirs[1] ». En revanche, « une tête sans souvenirs, est une ville sans garnison (Napoléon) ». Les souvenirs constituent un capital de mots, un trésor de réflexions qui nourrissent la pensée et enrichissent nos relations sociales. Sans mémoire, notre pensée s'engourdit faute de matière, les associations d'idées sont pénibles et les progrès scolaires insignifiants. Comment, par exemple, suivre la démonstration d'un problème de géométrie, quand on a oublié les théorèmes antérieurs qui entrent dans la démonstration présente ? On doit sans cesse « revenir au déluge » et l'on piétine sur place. L'Ecole nouvelle a souvent minimisé l'importance des efforts de mémoire; et cette méconnaissance explique en partie le manque de culture et les conversations insipides de nos contemporains, satisfaits d'eux-mêmes quand ils ont superficiellement effleuré un sujet[2].

Certes, la mémorisation à outrance présente elle aussi ses dangers. Comme une nourriture mal digérée, les souvenirs encombrants empêchent la réflexion personnelle et mènent au verbalisme et au psittacisme. « Elle fait des cervelles bourrées d'idées étrangères, indigestes et désordonnées, des têtes inaptes à penser personnellement, qui dégurgitent des pensées empruntées, des esprits sans défense devant les arguties et les sophismes

[1]F. KIEFFER, Annuaire pédagogique, 1938, p. 12.
[2]W. BUILEILER, Prudence of education, p. 73.

répandus par les journaux ou tombés de la bouche de camarades demi-savants ou audacieux[1]. »

Toutes les fonctions intellectuelles doivent être développées simultanément et harmonieusement et il serait particulièrement grave que la mémoire fût cultivée aux dépens du jugement. Cependant, quels que soient les excès commis dans le passé, ils ne justifient pas le dédain actuel. Le meilleur service que l'on puisse rendre à un élève, c'est de cultiver et de meubler sa mémoire. Sans doute, il est difficile d'en augmenter la capacité native. Mais les faits prouvent du moins avec évidence, que l'on peut perfectionner l'art de s'en servir, c'est-à-dire de discipliner et d'améliorer la manière d'apprendre.

6.4.1. Les grands principes

La mémoire est la faculté de se représenter le passé comme passé[2]. Au sens restreint que nous lui donnons dans cette section, elle est la fonction intellectuelle qui enregistre les états psychiques, en particulier les images, les idées et leurs liaisons logiques[3]. On distingue ordinairement cinq fonctions assez indépendantes les unes des autres : la fixation, la conservation, le rappel, la reconnaissance et la localisation[4]. Toutes dépendent nécessairement de la fixation, à laquelle se borne la présente étude. Pourquoi nous rappelons-nous certains souvenirs avec plus de facilité et de précision que d'autres ? Toutes choses égales d'ailleurs, c'est parce qu'au moment de leur fixation, notre attention captivée par l'intérêt a été plus concentrée et la répétition plus méthodique et plus volontaire.

---

[1]D. LAZARO, Biographie, p. 390.

[2]Se représenter le passé sans savoir qu'il s'agit du passé, c'est avoir une réminiscence.

[3]Outre la mémoire intellectuelle, il y a aussi une mémoire musculaire (par exemple le doigté d'un pianiste), une mémoire sensorielle (variable suivant les individus : il y a des visuels, des auditifs, etc.).

[4]La conservation est intimement liée à la fixation, de laquelle on n'a pas d'autre contrôle que la conservation. Reconnaître un souvenir, c'est distinguer une représentation actuelle d'une représentation passée ; localiser consiste à déterminer le lieu de l'espace dans lequel se trouve la chose ou se produit le fait dont on évoque le souvenir.

6.4.1.1. L'attention. — L'attention, nous l'avons vu, est d'autant plus concentrée que les faits et les idées nous intéressent davantage. Notre mémoire les fixe d'une façon d'autant plus indélébile qu'ils ont été accueillis avec un intérêt plus profond. Avec quelle facilité nos adolescents mémorisent toutes les particularités du sport et de l'aviation ! L'intérêt peut aussi être d'ordre intellectuel. Ainsi, une idée m'intéresse d'autant plus, qu'elle vient compléter un système de connaissances déjà existant. Aussi est-il important de mettre en relief les liaisons logiques entre les connaissances, de rattacher toute donnée nouvelle à ce que l'on sait déjà et d'intégrer tout détail inédit à l'ensemble des connaissances déjà acquises, en d'autres termes, de les ranger dans des cadres déjà familiers. Comme les élèves sont, en général, incapables de remarquer cette subordination, ils retiennent les détails insignifiants et oublient les idées essentielles. Le rôle du maître consiste précisément, par exemple au moyen de tableaux synoptiques[1], à éveiller leur intérêt et à retenir leur attention par l'explication des idées et des faits, de telle manière qu'ils aperçoivent bien leur enchaînement logique et leur relation avec ce qu'ils savent déjà. « Ce qui s'enchaîne risque moins de s'égarer; et quand tout est bien lié, coordonné et subordonné, il suffit d'avoir une chose pour pouvoir aisément monter ou redescendre aux autres[2]. » Bref, on peut dire que la fixation est d'autant plus rapide et plus indélébile que les élèves ont mieux compris la leçon qu'ils doivent apprendre, qu'elle s'impose à eux avec plus de clarté. Ils mémorisent rapidement un théorème de mathématiques bien exposé, ou une page d'auteur expliquée selon un plan logique. Au contraire, tout ce qui réduit l'attention, tel que la maladie, le surmenage ou la préoccupation, contrarie la fixation. L'attention est également renforcée par l'urgence de la leçon à apprendre. Voilà pourquoi « pour obtenir que les enfants étudient avec vigueur et que les leçons soient comme emportées d'assaut, il

[1]J. SCHÜTZ, « The value of a summary », Apostle of Mary, 1908, février, p. 16 et suiv.
[2]*Manuel de pédagogie chrétienne, 1856, p. 45.*

faut fixer et limiter le temps qu'ils devront y consacrer. Un temps trop long accordé aux leçons nuit à l'exercice même de la mémoire. Il faut donc régler précisément l'emploi du temps de chaque jour, sur chaque étude et sur chaque classe. On a souvent observé que plus on donne de temps aux élèves pour apprendre leurs leçons, moins ils les savent[1]. »

6.4.1.2. La répétition. — Pour être fructueuse, la répétition doit remplir certaines conditions, que les psychologues contemporains ont bien précisées.

1. La répétition doit être *méthodique*, aller du simple au complexe, de l'analyse à la synthèse. On n'apprend pas un chapitre de littérature ou de sciences en le relisant un certain nombre de fois du début à la fin. Au cours d'une première lecture on dégage d'abord le plan ou les idées maîtresses, puis on note les idées successives et le lien qui les unit. Plus cette organisation est nette et transparente, plus la mémorisation est rapide et indélébile.

> « Il faut se ménager les vues d'ensemble, se faciliter la mémoire des particularités par des généralités, l'intelligence des détails par la connaissance de l'ensemble. En mathématiques, il y a des méthodes générales pour la solution des problèmes, et il ne s'agit pas là de l'application inintelligente et machinale d'un truc, mais plutôt d'une marche générale bien comprise. Apprendre l'histoire ou la géographie, ce n'est pas simplement bourrer la mémoire d'une multitude de faits, de noms, de dates, c'est classer les faits suivant les relations qu'ils ont entre eux. Un tableau synoptique ne remplace pas le contact avec la réalité; mais quand il est bien fait, non par l'auteur du manuel, mais par l'élève, il présente l'enchaînement des faits, il les organise en montrant leur mutuelle dépendance, il présente dans une unité organique la diversité des éléments[2]. »

---

[1]Des études et de l'éducation intellectuelle, Carnet lithographié d'un marianiste anonyme de la fin du XIX° siècle, p. 13.

[2]*F. KIEFFER, Education et équilibre, p. 176.*

Il vaut mieux ne pas indiquer de moyens mnémotechniques, car chacun crée les siens. Quant aux élèves doués d'une bonne mémoire visuelle, il est bon de les habituer à ne pas « lire » mentalement sur le livre le texte récité.

2. Une lecture machinale et faite sans *effort*, a peu de chances de se fixer dans la mémoire. Il est plus fructueux, après une première lecture globale, d'essayer de se réciter mentalement la leçon et de contrôler dans le livre les parties dont on n'est plus sûr.

3. Enfin, les répétitions sont plus fructueuses lorsqu'elles sont espacées et coupées par des *intervalles de repos* intelligemment disposés. Comme le meilleur repos est le sommeil, une leçon amorcée la veille, s'apprend rapidement le lendemain matin. Le changement d'occupation constitue également un repos. Une leçon de vocabulaire se fixe plus aisément après une interruption durant laquelle on a essayé de mémoriser une leçon d'arithmétique. Bien entendu, le repos complet rend la reprise encore plus facile[1].

6.4.1.3. Variétés et défauts de la mémoire enfantine. — Près des enfants, on a plus particulièrement recours à une certaine mémoire mécanique. Voilà pourquoi on leur apprend le plus tôt possible le vocabulaire des diverses langues. «La morphologie des langues, dit le Père Lalanne, est apprise de très bonne heure, lorsque l'enfant se

[1]Sur la durée de l'intervalle optimum, on a fait de nombreuses observations. Onze lectures seraient nécessaires avec un intervalle d'une demi-minute; quatre ou cinq suffisent avec un intervalle de 20 minutes. La même règle vaut quand il s'agit d'un réapprentissage. Lorsque deux séries composées du même nombre d'éléments (chiffres ou lettres) ont été apprises à des intervalles différents, mais dans les mêmes conditions et avec la même perfection, c'est la série apprise la première qui se réapprend le plus vite.

D'abord accéléré, le progrès de la fixation se ralentit de plus en plus, Si après une seule lecture on a retenu 5 chiffres d'une liste, on en retient 13 après la seconde lecture; mais seulement 25 après la cinquième. Il faut quatre fois plus de temps pour retenir 40 chiffres que pour en retenir 20.

On apprend plus facilement des mots détachés que des lettres isolées; mais moins facilement qu'un morceau ou texte suivi ; plus facilement aussi des nombres classés dans un ordre logique (2, 4, 8, 16, etc.) que des nombres sans suite.

fait un jeu de ces exercices de mémoire et que son jugement, encore faible, ne permet pas de l'occuper encore à d'autres études[1]. » D'autre part, les enfants viennent à l'école avec des mémoires très variées, dont le maître doit pareillement s'efforcer de connaître toute la gamme[2]. Il rencontrera tour à tour des mémoires faciles ou rebelles, tenaces ou fugitives, promptes, ou lentes. Certains élèves ont une mémoire visuelle prodigieuse, d'autres une facilité étonnante pour retenir des sons ; certains fixent plus facilement les données sensorielles, d'autres les idées et les raisonnements. Chez les enfants, en général, la mémoire sensorielle est plus vive que celle des idées, et ils retiennent plus aisément les mots que les idées. Aussi convient-il de lutter contre le psittacisme et de vérifier sans relâche s'ils ont compris ce qu'ils récitent. De fait, « il se rencontre des enfants qui récitent imperturbablement une leçon sans rien comprendre de ce qu'ils ont appris. Or, c'est la mémoire des choses qu'il nous faut, bien plus que la mémoire des mots. On la mettra en action, tantôt en disant à l'élève d'expliquer ce qu'il vient de réciter, tantôt en lui faisant des sous-questions auxquelles il saura répondre s'il a compris la leçon qu'il a apprise; tantôt en faisant rendre par d'autres termes les expressions de l'auteur[3]. »

La mémoire de l'enfant manque aussi de précision, car les intérêts immédiats qui lui masquent le passé réel dominent. Ses témoignages doivent donc être sans cesse soumis au contrôle et il serait dangereux de prendre à la lettre ce qu'il raconte ou dit contre ses camarades et ses maîtres[4].

6.4.1.4. Transition de la mémoire mécanique a la mémoire logique. — On se plaint souvent que beaucoup d'élèves, à l'âge de la puberté, perdent leur mémoire. Cela vient souvent de ce qu'à

[1]HUMBERTCLAUEDE, op. cit., p. 100.

[2]Les livres de psychologie contemporaine contiennent des tests pour les déceler rapidement, comme aussi des tests pour mesurer les réactions de la mémoire.

[3]*Manuel de pédagogie chrétienne, S. M., p. 46.*

[4]Cf. dans F. KIEFFER, L'autorité dans la famille et l'école, p. 267 et suiv., une intéressante expérience faite sur des enfants pour la transmission d'une affirmation.

l'âge où le jeune pubère s'intéresse aux idées, on n'a pas assez ménagé la transition entre la mémoire mécanique enfantine et la mémoire logique. Il convient alors de se détacher progressivement des textes qui font trop appel à la mémoire mécanique, en particulier des textes poétiques. Voici quelques procédés pour opérer la transition. Tantôt on recourra à des récitations-surprises, destinées à faire reconstituer par la classe un texte ou une dictée qu'on vient d'expliquer à fond. Après la reconstitution du texte on leur fera justifier telle omission, ou telle adjonction, tel changement de mot ou d'expression, telle inversion dans la suite des idées. Tantôt le maître leur fera répéter un court raisonnement exposé occasionnellement par lui, au début en inscrivant au tableau les mots-jalons, puis en se passant de cette aide. Tantôt encore, on leur fera réciter une leçon (d'histoire et de géographie, par exemple) d'après leur propre résumé.

Pareils exercices les corrigent de leur psittacisme, font passer la pensée avant le mot qui n'en est que le signe, entraînent à chercher le mot adéquat pour chaque idée.

6.4.2. — Application pratique : les leçons quotidiennes

6.4.2.1. Faut-il en donner ? — Dans la plupart de nos écoles, la récitation de la leçon est un moment important de la classe. Cependant, dans plusieurs pays on se dispense d'en imposer et quand on en fixe, on ne les contrôle guère. Sommes-nous en face d'une démission des maîtres devant un effort de contrôle souvent pénible et parfois odieux, ou devant une conviction raisonnée ? Les fervents de certaines écoles nouvelles bannissent résolument toute récitation de leurs classes. « L'enfant, même très jeune, disent-ils, guidé par ses attraits, élabore une causerie sur un sujet déterminé. Quand il se sent prêt, il fait un exposé devant ses camarades et devant son maître, lequel fait partie de l'auditoire. La causerie n'est pas corrigée, mais discutée librement. Le petit orateur puise dans

cet exercice assurance, confiance en soi, goût de l'approfondissement. Il s'épanouit. »

Louons sans restriction les bonnes intentions de ces maîtres ! Mais pour atteindre le but qu'ils se proposent, faut-il sacrifier la formation de la mémoire et compromettre l'acquisition des idées, dont nous avons vu toute l'importance ? Un éducateur soucieux d'efficience est perplexe devant les maigres résultats de ces *causeries* et se convainc facilement qu'il ne faut y recourir que d'une façon exceptionnelle. La conscience du devoir et la passion pour l'étude sont-elles si profondes chez les adolescents qu'elles permettent au maître d'abandonner à leur bonne volonté la révision des matières expliquées en classe, alors que toutes les organisations de la cité exercent, pour être efficaces, un contrôle minutieux dans le travail de leur personnel adulte ? Les enfants seraient-ils plus parfaits que les adultes ?

Pour le maître, la récitation est le moyen de contrôle, le plus efficace sur la façon dont la leçon, expliquée la veille a été comprise, assimilée et retenue. Elle stimule et provoque l'effort sans lequel il n'y a pas de formation solide. Pour s'intéresser à une matière, il faut avoir eu le courage d'assimiler parfaitement les premières notions ; les élèves qui ignorent ces éléments, ne comprennent plus guère les explications ultérieures et finissent par se désintéresser de cette branche. Du reste, une leçon exposée avec ordre et clarté met davantage en branle la réflexion personnelle et inspire plus d'assurance, de confiance en soi et même de satisfaction qu'une causerie souvent copiée dans un livre et plus apte à inspirer la suffisance que le sens de l'effort. Quant à l'activité personnelle de l'élève, « elle n'éclate nulle part autant que dans la récitation ; aucun autre moyen ne crée plus efficacement l'amour de l'étude et ne concentre mieux les énergies de l'esprit; nul exercice ne met davantage le maître en contact avec ses disciples et n'établit entre eux une communion plus étroite... Et où trouvera-t-on un moyen

plus propice pour développer l'ingéniosité, la loyauté, l'initiative et la persévérance dans l'effort[1] »

Ces avantages la recommandent donc, en dépit du « tact qu'elle exige du maître. S'il ne parvient pas à éveiller l'intérêt, les élèves détesteront l'étude et paralyseront ses efforts; si, au contraire il réussit, il aura gagné la reconnaissance d'une classe qu'il aura menée au succès. On peut envier un maître qui maîtrise bien sa classe ; mais le maître qui obtient de bonnes récitations est celui qui est le plus compétent et qui forme les meilleurs élèves[2] ».

6.4.2.2. La préparation de la récitation. – Dans les pages précédentes, nous avons indiqué de quelle manière un maître doit ordonner la matière d'une leçon d'idées. S'il s'agit de textes à apprendre par cœur, il les choisira parmi les plus beaux pour le fond et la forme. Comme les souvenirs exercent une influence considérable sur la direction de la pensée, il serait ridicule de surcharger la mémoire de textes ineptes. La longueur de la leçon sera calculée selon la capacité des élèves et le temps dont ils disposent normalement. Aux plus doués, le maître aura intérêt à imposer des leçons plus longues qu'aux autres. Dans les classes de langues, les leçons de vocabulaire ont une importance qu'on ne saurait minimiser. On ne laissera donc passer aucune classe Sans exiger la mémorisation d'un minimum de dix mots nouveaux[3]. Il

---

[1] *Biko. VALENTINE BAUGH, Rapport sur la récitation présenté à un Congrès, The Catholic educational association Bulletin, i912, p. 824.*

[2] Ibid., p. 323.

[3] L'acquisition du vocabulaire occupe une place importante dans toutes les phases des études. Cette acquisition doit se faire conformément aux exigences de la psychologie qui insiste sur les ensembles logiques. L'acception des mots et des termes dépend si étroitement du contexte qu'il faut, autant que possible, étudier le vocabulaire dans la trame de la phrase ou d'un texte littéraire, scientifique etc. Lorsqu'un texte ad hoc manque, on peut y remédier dans une certaine mesure en présentant le mot nouveau dans une phrase. Au contrôle de la leçon, on peut souvent remplacer la définition ou la traduction par des phrases assez typiques pour que le sens du mot contrôlé apparaisse nettement. Il est utile de dresser des listes de mots détachés dont on cherche la définition. Le simple ordre alphabétique est à rejeter.

serait à propos qu'un programme progressif de vocabulaire soit établi dans chaque école, afin d'assurer, à travers les classes, cette continuité sans laquelle il n'y a pas d'efficience. Ainsi, après quelques années d'efforts constants, les élèves seraient en mesure de se passer du dictionnaire dont l'emploi abusif leur cause une irréparable perte de temps.

> « Il faut posséder un vocabulaire aussi étendu que possible. L'élève qui lit un texte est un explorateur qui pénètre dans une région obscure. Chaque mot qu'il connaît forme comme un point lumineux, et plus il y a de points lumineux, plus la région s'éclaire, et l'obscurité se dissipe. Si l'élève ne possède qu'un vocabulaire restreint, l'obscurité est quasi complète; c'est lui qui est obligé d'allumer les lumières en avançant pas à pas, disons ligne par ligne et cela à coups de dictionnaire. Pénétration laborieuse et incertaine, car s'il y a un peu de lumière dans la région parcourue, il n'y a qu'obscurité opaque dans la région à parcourir[1]. »

Le maître indiquera aussi aux élèves les meilleures méthodes de mémorisation que nous avons indiquées plus haut et insistera spécialement sur l'emploi de la plume.

> « La plume viendra, mettre en relief les parties du texte les plus importantes, elle dégagera les idées essentielles. La plume, par de savantes accolades, mettra sous les yeux l'enchaînement des faits et des idées. La plume forcera l'esprit à préciser ce qui est vague, à formuler ce qui est confusément saisi ou senti. Un philosophe a comparé les idées, indépendamment des mots, à un tunnel creusé dans le sable. L'expression de l'idée, mise sur le papier, ce sera la pierre qui consolidera le travail accompli. La plume encore fera voir l'idée sous son vêtement d'écriture, et l'on sait que la mémoire visuelle, auditive, tactile vient renforcer la mémoire conceptuelle[2]. »

---

[1] *KIEFFR., Education et équilibre, p. 180.*

[2] *Ibid., p. 178.*

6.4.2.3. La récitation proprement dite. – Nous entrons ici dans un domaine fort relatif qui varie suivant les pays. Voici cependant les règles généralement suivies dans la plupart de nos écoles. Toute classe débute par le contrôle du cours expliqué la veille ou la récitation de la leçon fixée par le maître. La durée en est variable et ne doit pas dépasser dix à quinze minutes. Ce temps est suffisant pour interroger un nombre respectable d'élèves, afin de contrôler si la leçon a été bien comprise et bien apprise. Ce nombre varie selon les matières ; une leçon de littérature exige d'un élève plus de temps qu'une leçon de vocabulaire. Chaque élève doit s'attendre à être interrogé; même s'il a déjà récité la veille, il ne doit pas se sentir à l'abri d'un nouveau contrôle. Des récitations écrites, toujours imprévues et toujours possibles, enlèvent d'ailleurs à tous les élèves la certitude d'échapper, ne fût-ce qu'une fois, à la récitation de la leçon.

En général, les élèves interrogés restent à leur place, afin d'éviter tout bruit et toute perte de temps. La moindre minute du temps de la récitation est précieuse et le maître interrogera rondement. « Les élèves qui ne sont pas interrogés suivent la récitation. Le maître peut... aussi leur assigner un travail[1].» C'est un grand art d'intéresser tous les élèves à la récitation, de les tenir en haleine et prêts à secourir une mémoire défaillante, de leur faire tirer profit d'une explication supplémentaire, tout en maintenant la classe en bon ordre.

La valeur des leçons dépend beaucoup des exigences du maître. S'il est aimé en même temps que sévère, il obtient des élèves tout ce qu'il veut, car une atmosphère de confiance et d'affection double le rendement intellectuel. Le Père Léber, pour éprouver les capacités de ses grands élèves, leur donna un jour cent vers alexandrins à apprendre en l'espace d'une heure. Un bon tiers des élèves réussit ce tour de force, encore plus étonnés de leur prouesse que le maître. En tous cas, « il faut que toute la classe soit

[1]P. SIMLER, Guide du maître, p. 93.

convaincue que le maître ne se contentera jamais d'une leçon médiocrement sue, et qu'il combattra une telle négligence par tous les moyens dont il dispose. Agir autrement serait ouvrir la porte à la paresse et renoncer aux plus précieux avantages de l'exercice de la récitation[1] ».

Evidemment le maître laisse à l'élève interrogé une grande latitude d'exposition et d'expression et se montre heureux de toute présentation personnelle. Seul un maître autoritaire peut s'enchanter d'une leçon récitée dans les termes qu'il a employés lui-même. Tout maître exige cependant une diction claire et distincte et, fût-il professeur de mathématiques, il redressera toutes les incorrections de grammaire et de style. Il ne posera pas de questions qui ne demandent en réponse qu'un oui ou un non, car un des buts principaux de la récitation est d'exercer l'élève à exprimer ses idées avec aisance. Que le maître évite les impatiences et les colères, car elles paralysent la mémoire et brisent l'élan. Qu'il soit assez maître de lui pour avoir l'air de ne s'étonner de rien, pour ne point se moquer d'une réponse maladroite, pour redresser les erreurs avec bonté et pour inspirer confiance aux timides.

« Il faut oublier sept fois pour savoir », dit-on. C'est un fait : les élèves oublient assez vite ce qu'ils viennent d'apprendre. Il faut donc faire des répétitions aussi nombreuses que possible. D'excellents maîtres ont l'habitude de faire tous les samedis la révision des leçons de la semaine, et tous les mois et trimestres une répétition de toute la matière apprise pendant ce temps. Il ne faut pas craindre de répéter trop souvent. Il vaut mieux que les élèves sachent peu de choses, mais les sachent bien.

> « Pour enseigner, hâtez-vous lentement et répétez souvent. L'expérience prouve que les connaissances acquises lentement sont celles qui durent. Si le maître se hâte, fait engloutir trop

[1]Ibid., p. 94.

de choses à la fois, tient les élèves occupés sans les laisser respirer, il court au-devant d'un échec[1]. »

6.5. L’exercice de la pensée personnelle

6.5.1. — Le principe

Dans les pages qui précèdent, nous avons montré comment entraîner et alimenter l'esprit des élèves, comment éveiller leur curiosité, afin de mûrir leur pensée et la rendre personnelle. Bien que les travaux de réflexion soient généralement redoutés des élèves, ils sont l'unique moyen d'éveiller la faculté créatrice, d'assurer l'assimilation des matières enseignées, de leur donner une vue claire de la vérité et une foi personnelle qui les rendent capables d'affronter avec esprit critique les préjugés de leur milieu, les conformismes de l'opinion et les slogans de la propagande.

C'est l'élève qui doit avoir la part la plus active dans une telle formation. Il doit apprendre en faisant, c'est-à-dire en réfléchissant lui-même sous la direction d'un maître. Celui-ci, en effet, ne peut pas se contenter de verser les idées dans leur cerveau comme avec un entonnoir. Les méthodes exclusives d'exposition et d'autorité ne se concilient pas avec une culture personnelle, car elles conduisent à la paresse de l'esprit et à la timidité dans l'invention et l'affirmation. On n'impose pas la pensée, on la libère en éveillant l'intérêt, en présentant la nourriture et en inspirant assez de confiance pour que l'élève ne craigne pas de s'exprimer spontanément, fût-ce en vers poétiques[2]. Les rebuffades étouffent la pensée personnelle. Bien entendu, on évite les joutes d'idées pures,

[1]BRO. ALBERT, Methodology, 1915, p. 17.

[2]J. GARW IN, K Poetry in the classroom), Apostle of Mary, octobre 1909, p. 214 et suiv.

auxquelles les adolescents ne sont que trop portés et dans lesquelles ils apportent une absence de nuances qui n'a d'égale que leur sens de l'absolu. Dans les discussions, il faut avant tout viser à la conformité de la pensée avec l'objet, c'est-à-dire avec la vérité.

Cet apprentissage de la pensée personnelle doit s'étendre à toute l'organisation du travail intellectuel. Il convient d'apprendre aux élèves à prendre des notes et à les classer[1], à se servir d'un dictionnaire[2], à profiter des ressources qu'offre la bibliothèque scolaire et à se servir des catalogues[3].

6.5.2. — La composition écrite

Mais la manière la plus efficace de former les élèves à la pensée personnelle, c'est, avec l'interrogation en classe, les travaux écrits en tous genres. Quoi qu'il en soit des discussions sur ce point[4], on peut affirmer qu'une heure de composition personnelle est plus féconde que des heures passives de cours et surtout de lecture. Tous les jours les élèves devraient avoir un exercice écrit portant sur l'une des disciplines scolaires, que celui-ci ait lieu en classe, pendant l'étude du soir ou à la maison[5]. La surcharge pénible qu'impose au maître la correction de ces travaux ne doit pas plus en dispenser que la répulsion des élèves. Ceux-ci, en effet, n'aiment pas écrire, car cela, les oblige de réagir contre la paresse d'esprit, de

---

[1]F. KIEFFER, Education et équilibre, p. 185 et suiv. RICH. LIEBLER, « File awhile », M. E., mai 1950, p. 22, J.F. ARMENTIA, Caballeros, p. 140 et suiv.

[2]Quand ils font une version, il faut de temps en temps leur interdire l'usage du dictionnaire après un temps suffisant pour chercher les mots les plus difficiles. Il convient même de commencer par lire et approfondir parfois un texte sans aucun moyen auxiliaire, pour en tirer par soi-même tout ce qui est possible.

[3]. DRERUP, « The Marianist librarian » M., E., mai 1949, p. 40 et suiv. ZIANS, Apôtre de Marie, 1949, p. 229. E. ICHASSO, Athenas, février 1949, p. 46 et suiv., avril 1949, p, 78 et suiv.

[4]Daily composition, Apostle of Mary, février 1906, p. 13: “Shall we have daily composition in our classes? By all means, yes.”

[5]*G. N. SANER, The problem of home-work, Bulletin of the Catholic Educational Association, 1931, p. 511. et suiv.*

passer de la pensée confuse et implicite à une pensée logique, claire et ordonnée, de classer les idées et de mettre en relief celles qui sont essentielles.

Sans minimiser la valeur des devoirs de mathématiques, de sciences et de langues, il est évident qu'un travail écrit sur un thème d'idées a une influence privilégiée dans la formation à la pensée personnelle[1]. Il va sans dire que les sujets seront adaptés à l'âge des élèves. Jusqu'à l'âge de treize ans, on se contentera de donner des narrations et des descriptions; puis l'explication d'une sentence ou d'un proverbe: enfin, à partir de quinze ans, suivant les pays, ils peuvent déjà être en mesure de réfléchir sur des thèmes littéraires d'abord, puis sur des thèmes philosophiques.

Il faut d'abord choisir un sujet qui soit bien à la portée des élèves, les habituer à en bien comprendre la donnée; puis on leur apprend à chercher les idées et à les noter à mesure qu'elles se présentent à l'esprit, à les classer pour en dégager un plan logique; enfin à les écrire d'affilée sur un brouillon et à corriger celui-ci avant de le recopier proprement. Ecrire, en un temps donné, quelques pages claires, logiques, sensées, sincères, objectives et présentées avec soin et une ponctuation correcte, cela constitue non seulement un effort fécond de création intellectuelle qui forme le sens critique et le sens des valeurs, mais encore une épreuve de caractère très efficace pour surmonter la paresse d'esprit et le caprice du moment. Cet acharnement sur une composition jusqu'à ce qu'elle soit parfaite est une merveilleuse école de caractère. Un élève qui, pendant quatre ou cinq ans, a lutté tous les jours contre la

[1]La formation linguistique et littéraire semble osciller entre deux pôles qui sont :

– d'une part *la lecture expliquée approfondie* qui met les élèves en relation avec un esprit d'élite et leur permet de faire une riche récolte.

– d'autre part, *la composition* qui invite et force les élèves à sortir d'eux-mêmes et à donner du leur.

Les autres exercices de langue, écrits ou oraux, peuvent se grouper autour de ces deux pôles.

confusion de ses idées pour aboutir à une pensée claire et logique, est sans nul doute bien entraîné intellectuellement.

Au début de chaque genre nouveau, il y a avantage à leur proposer quelques bons modèles. Ainsi, après l'explication d'un beau texte, on leur demande d'écrire à son imitation une scène différente, afin de s'assimiler peu à peu les méthodes des grands auteurs. Quintilien recommandait déjà cet exercice. L'école active rejette toute imitation, même à titre provisoire, sous prétexte qu'elle fausse le libre essor de la pensée. A l'en croire, l'élève doit créer de toutes pièces une œuvre personnelle, jaillie du fond de sa pensée libre[1]. Sans doute, on abusait autrefois de l'imitation. Mais cet abus justifie-t-il l'exclusion totale de l'imitation ? Y renoncer sous prétexte d'originalité et de spontanéité, cela ne mettrait-il pas l'élève dans l'embarras devant une feuille blanche ? Il y a à parier qu'il aboutira tout au plus à écrire quelques idées incohérentes et superficielles. Le mal n'est pas d'imiter, quelquefois, mais d'en rester à l'imitation trop longtemps ou de se borner à un seul modèle.

Aux élèves plus jeunes, il vaut mieux ne pas fixer le devoir trop longtemps à l'avance ; le plus souvent d'ailleurs, ils en diffèrent l'exécution jusqu'au dernier moment. Ce qui, au contraire, fouette l'intelligence, bande toutes les énergies et donne à la pensée sa vigueur, c'est le besoin de livrer le travail en un temps limite. Les plus grands élèves peuvent avoir la possibilité de prendre à la bibliothèque des informations préliminaires (bien qu'un maître habile choisisse le devoir d'après les connaissances qu'ils devraient normalement avoir). Mais une fois ces recherches faites, ils doivent composer sans le secours d'un livre. L'essentiel, ici, n'est pas que quelques pages soient remplies, mais que l'élève soit mis dans l'obligation de clarifier et de classer les idées qu'il a dans la tête, puis de les exprimer aussi élégamment que possible[2].

---

[1]Même idée en ce qui concerne le dessin. Plus d'apprentissage analytique de la ligne droite ou de la courbe, plus de copie d'une peinture célèbre ou d'un plâtre antique ! Vive le dessin libre, expression spontanée de la personnalité enfantine !

[2]On pourrait parler ici de l'initiation au journalisme, telle qu'elle se pratique dans nos high-schools des Etats-Unis. Cf. EDW. MALONE, et Catholic school papers perform

Après la composition, *la correction*. Sans elle, c'est un fait, il n'y a ni stimulant ni progrès. Les élèves y ont droit et s'y attendent. Quand le professeur annonce, au cours de la classe, qu'il va « rendre les devoirs corrigés par lui », un éclair de satisfaction et d'attention passe dans les yeux de tous. Voici quelques conseils du Père Simler, facilement adaptables à l'âge et aux pays.

> « Tout devoir est contrôlé, examiné et apprécié (par des notes ou autres signes conventionnels). Il vaut mieux que les élèves aient des devoirs moins longs et moins nombreux qui soient contrôlés et corrigés, que des devoirs plus nombreux et plus étendus qui ne seraient pas contrôlés et suffisamment corrigés. Ne pas contrôler régulièrement les devoirs, c'est inviter les élèves à des faire avec négligence, c'est se mettre dans l'impossibilité d'être exact et juste dans les notes, c'est aller directement contre les vrais principes d'éducation. Aucune excuse n'est admissible de la part du maître : mieux vaudrait omettre un devoir qui est à donner que de négliger le contrôle d'un devoir déjà donné. En tous cas, le professeur dresse son règlement de manière à réserver un temps suffisant au contrôle et à la correction des devoirs...
>
> « Il profite de la connaissance qu'il a puisée dans cette correction préalable, pour insister sur les parties faibles, sur les fautes les plus communes, pour signaler telle copie plus négligée ou plus soignée que d'ordinaire, etc.
>
> « Quand le nombre des élèves est considérable, il devient impossible de corriger avec le même soin tous les devoirs,

---

important task, Apostle of Mary, février 1948, p. 80 et suiv. STAN. MATHEWS, « Local press organization », M.E., février 1949, p. 33 et suiy. GEORGE EKOHLES, « The way to journalism.», ZM. E., mai 1949, p. 62 et suiv. (une étude complète). Pourquoi une équipe d'élèves ne serait-elle pas chargée de la revue ou du journal de l'école ? La revue n'en serait pas plus mal faite et l'on formerait ainsi des catholiques journalistes, tout en créant un esprit d'école et en attachant davantage les élèves à leur école.

alors, on choisit pour la correction complète le travail de quelques élèves, pas toujours les mêmes, ni dans le même ordre; mais on ne manque jamais de contrôler le travail de tous les autres, en jetant un coup d'œil sur l'ensemble et en corrigeant une partie, le commencement, le milieu, ou la fin[1].

« L'examen des devoirs porte sur trois points : 1° Sur la forme extérieure : l'écriture doit être soignée et la copie doit être propre ; aucune excuse n'est admissible ; 2° Sur la qualité : le devoir est-il fait avec la correction et la perfection qu'on est en droit d'attendre de l'élève ? Ici encore, il n'y a pas de prétexte à alléguer, il n'est jamais permis d'excuser le manque de réflexion, d'application ; 3° Sur la quantité : par suite d'empêchements prévus ou imprévus, un élève peut manquer de temps pour achever son devoir ; mais le temps de bien faire ne peut jamais manquer ; ainsi la partie faite ne doit présenter aucune trace de précipitation ou de négligence. « La correction profite surtout lorsque le professeur est à la fois sévère et encourageant, qu'il ne laisse rien passer sans marquer ce qui est bien, ce qui est mal. « En général, les devoirs faciles sont plus profitables que les devoirs difficiles, pourvu qu'ils demandent une véritable application de la part de l'élève et que le maître exige une certaine perfection. « Les fautes grossières dans une copie quelconque, les mauvais devoirs dans l'ensemble de la classe ne doivent être que de rares accidents. Si les devoirs criblés de fautes deviennent comme un mal endémique, tout est perdu, le temps, la peine, le résultat. L'état normal d'un homme c'est la santé et non la maladie ; de même une classe est dans un état normal, quand

[1]Cette recommandation s'applique surtout aux jeunes élèves. Quand il S'agit d'un devoir d'idées chez les grands élèves, on les corrige tous, mais on peut tantôt, insister sur le plan, tantôt sur la liaison des idées, la correction de la forme, la richesse des idées ou leur justesse, etc.

elle donne habituellement de bons devoirs et de bonnes leçons[1]. »

Quand il s'agit de problèmes de mathématiques ou de sciences, le professeur les explique ou les fait expliquer au tableau noir par un élève qui a bien réussi le problème ; s'il s'agit d'une version ou d'une composition littéraire, le maître, après la correction, lira un bon modèle de traduction ou de rédaction, si possible composé par lui-même. Il ne manquera pas de contrôler si les élèves ont revu et corrigé leur copie. On n'obtient des élèves que ce que l'on en exige. Vouloir se fier à leur bonne volonté, c'est méconnaître leur psychologie ou les prendre pour des anges[2].

6.5.3. — La critique cinématographique

Parmi les influences qui sont en train de modeler le monde, le cinéma est l'une des plus puissantes. C'est par lui que la masse des hommes étend sa culture et s'infecte aussi de préjugés ; c'est par lui qu'elle participe au mouvement de la civilisation et s'imprègne d'erreur ou de vérité. Il n'est pas exagéré de dire que le cinéma, la radio et la télévision commandent l'évolution spirituelle de l'humanité. Comparée à celle que le cinéma exerce sur la formation (ou la déformation) de la pensée, l'influence de notre enseignement semble presque insignifiante. Tout n'est d'ailleurs pas défectueux dans le cinéma. A côté des scories nombreuses qu'il véhicule, il y a aussi des valeurs humaines et religieuses authentiques (il ne s'agit pas des films dits religieux, qui ne sont pas toujours dignes de cette appellation) ; et il communique ces valeurs avec une efficacité émotionnelle qui dépasse celle du plus habile professeur.

---

[1] *SIMLER, Guide du maître, p. 95 et 96.*

[2] L. M. Messenger of the Society of Mary, 1902, p. 17-30: How to make composition work effective? ». Nombreux exemples de correction. L'auteur insiste sur cette idée que toute critique doit être constructive et stimulante : Il ne s'agit pas de compter le nombre de fautes pour pouvoir classer !...

Placé en face de ce fait, un éducateur ne peut recourir à la politique de l'autruche ou se contenter de faire des diatribes négatives totalement stériles. On n'a pas fait grand'chose encore, quand on a énuméré, dans les congrès ou ailleurs, les méfaits du cinéma sur l'esprit des enfants[1] ; il faut encore songer à leur donner une éducation positive en formant leur esprit critique. Un peu partout, on essaie de mettre au point un système efficace de formation, afin de ne pas lancer nos jeunes gens sans préparation dans un monde où domine le cinéma et où, plusieurs fois par semaine, peut-être, ils vont boire à cette source sans être ni immunisés contre ses dangers ni aptes à tirer des films quelque profit positif pour leur formation. Là où cette initiation a été courageusement entreprise, le premier résultat a été une diminution dans la fréquentation du cinéma. Habitués à voir de beaux films, initiés à la critique, les jeunes deviennent exigeants et les films banals ne peuvent plus les satisfaire. Faites goûter à un jeune homme les beaux et grands livres et vous le dégoûterez des illustrés et des livres fades. Toute la question est là. De plus, si les élèves sont capables de juger les films selon leur valeur artistique, philosophique et spirituelle, l'intérêt pris à ces biens supérieurs détournera leur attention des aspects émotionnels ou moralement douteux[2].

Plusieurs de nos écoles ont organisé un ciné-club pour les élèves âgés de quinze ans et au-delà. Il est dirigé par le maître le plus compétent au point de vue artistique, philosophique et religieux. Les exposés techniques alternent avec les débats communs sur un film préalablement projeté ou contemplé. Dans tous les pays, il existe actuellement des organisations catholiques

[1]WILL. KIEFFER, «The adolescent and the movies », M. E., novembre 1949, p. 18 et suiv.

[2]Le bon P. KIEFFER, en parlant de la radio, dont le problème est identique à celui du cinéma (dans sa Circulaire commentant le statut ? du chapitre de 1989), met en relief cet aspect positif. Une action qui veut être efficace, ne doit pas se contenter de prohiber, mais elle doit former. Au lieu de rester négatif, il faut être positif. Il en est de même de la musique, dit-il. Si on accoutume les jeunes à préférer un type supérieur de musique, si on leur inculque l'amour de la belle musique, ils renonceront à la musique stupide. Cf. aussi la circulaire 3 du B. P. Hoffer, pp. 88-90.

qui fournissent au maître toute la documentation désirable à mesure que paraissent les films.

Une école qui se désintéresse de ce problème n'est plus une école qui forme pour la vie.

6.5.4. - La formation esthétique

La culture esthétique n'a pas pour but de faire de nos élèves des artistes, mais de former leur goût, de les éveiller au sentiment du beau et du laid. Bien comprise, elle élève, désintéresse et introduit l'âme dans une atmosphère moins vulgaire en l'ouvrant à des préoccupations spirituelles. « Les âmes affinées, élevées et préparées par l'art, dit le Saint-Père, Pie XII, sont mieux disposées à accueillir la réalité religieuse et la grâce de Jésus-Christ. » Pendant toute leur vie, du reste, nos élèves seront en contact avec les chefs-d'œuvre musicaux et plastiques, dont ils peuvent tirer un véritable enrichissement spirituel en même temps qu'un délassement de qualité. S'ils n'ont pas été initiés aux trésors de l'art, ils passeront insensibles à côté de ces valeurs de vie, s'attacheront à des œuvres puériles ou se laisseront entraîner par snobisme aux modes du jour.

Il faut leur apprendre à dégager l'âme d'un tableau d'art ou d'une œuvre musicale, à se détacher de cette déformation trop fréquente chez les non-initiés qui consiste à ne songer qu'à ce qui est représenté sur le tableau ou à la signification intellectuelle d'une symphonie. S'ils ne cherchent que cela, une photographie ou un livre ne feraient-ils pas mieux leur affaire ? Mais il est rare de rencontrer des gens assez affinés et assez mûrs intellectuellement pour être capables de se détacher du sucré et du sentimental dans l'art (semblables aux gens qui, pour goûter le vin, ne se détachent pas du sucré). Voilà pourquoi la musique sentimentale et l'art Saint-Sulpice ont toujours tant de vogue, bien qu'ils soient dénués de beauté et de spiritualité. Comme toute formation, la culture

esthétique consiste, en somme, à dégager l'âme, du sensuel, du sensoriel et du sentimental (non du sensible), pour la hausser vers l'abstrait et le spirituel.

Ici encore, comme pour le cinéma, la vraie méthode consiste à mettre les élèves devant des œuvres authentiques[1]. Aux plus jeunes on présente les œuvres populaires, puis romantiques, plus faciles à comprendre, parce que le sentiment y joue le principal rôle; puis on s'élève par degrés jusqu'aux œuvres classiques, plus décantées et plus spirituelles. Après une pareille initiation, les meilleurs ne goûteront plus les cantiques mièvres et les images d'Epinal. Cette formation, de nos jours, est facilitée par l'abondance des disques et des projections. Cependant, une visite de musée ou la fréquentation d'une salle de concert, précédées, accompagnées et suivies de commentaires et de débats, peuvent être un complément très enrichissant. De plus, pour mieux pénétrer dans les œuvres des grands-maîtres, il est bon d'avoir dessiné soi-même, d'avoir chanté ou touché un instrument de musique. Cet aspect de nos cours de dessin et de solfège ne doit pas échapper à un professeur d'art conscient de son rôle de formateur. Mais lui, comme les autres, ne pense-t-il pas trop souvent à donner des connaissances plutôt qu'une formation générale ?

---

[1]Signalons seulement en passant, mais sans le minimiser, le rôle de la chanson en éducation : « Mettre sur des lèvres jeunes des chansons honnêtes, qui exaltent la vie saine et pure, joyeuse et triste tour à tour, la vie faite de luttes et d'efforts, la vie tissée d'échecs et de succès, la vie qui baigne dans la foi en un idéal beau et passionnant et dans la douceur d'amitiés chastes et viriles; graver dans ces mémoires qui s'impressionnent comme la cire molle, ces chansons d'une mélodie facile, qui, aux heures grises et mauvaises fassent luire à l'horizon trouble de l'âme un peu de gai soleil, d'apaisante lumière et versent dans le cœur oppressé un peu de paix et de réconfort ; confier pour le voyage incertain et accidenté de la vie, à l'adolescent inexpérimenté et défaillant, le viatique d'une poésie qui prête une voix et une âme à ses rêves enthousiastes, à ses espoirs infinis, à ses illusions charmantes, à ses premières émotions troublantes;... rendre enfin la bonne chanson si prenante et si entraînante que, partout où notre jeunesse la fera retentir, elle balaie de son souffle irrésistible la mauvaise chanson qui salit l'imagination, souille le cœur et pervertit l'âme. » (H. S., & La chanson dans l'éducation » Apôtre de Marie, 1912, p. 379.)

Il n'est pas possible de donner, dans un domaine aussi vaste, des directives précises. Nous ne pouvons que renvoyer à des livres spécialisés et aux quelques bons articles, parus dans nos revues de famille[1]. L'important est de s'élever au-dessus des commentaires formels pour se laisser pénétrer par l'âme des œuvres. L'explication d'une œuvre d'art doit toujours être précédée et suivie de la contemplation ; celle-ci est le but, celle-là le moyen. On regarde un tableau en faisant abstraction du sujet, on se laisse pénétrer par le jeu harmonieux des lignes et des couleurs. Alors seulement vient l'inventaire intellectuel ou l'explication : composition, sujet, valeur de telle ligne, de telle couleur, etc. Puis on revient à la contemplation.

Naturellement, tous les tableaux qui ornent les locaux scolaires doivent avoir une valeur d'art, comme aussi les chants exécutés à la chapelle ou dans les classes. Hélas ! il faut bien avouer que c'est la sentimentalité — ou l'absence de goût épuré – qui triomphe partout dans la décoration de nos classes et de nos chapelles, dans les chants exécutés en classe ou devant l'autel de la Vierge. Dans le choix qu'on fait, il est d'ailleurs aussi important d'exclure les productions de l'art abstrait moderne que les sucreries de Saint-Sulpice. Les deux ont été flétries par les Papes.

La formation esthétique est un efficace moyen de réagir contre l'excès d'intellectualisme et les formules trop abstraites de nos méthodes d'enseignement, qui laissent parfois en friche le vrai monde intérieur de l'homme, sa fonction intuitive, la cime de l'âme où se fait la saisie pénétrante et plus ou moins poétique du secret des choses. Les modernes diraient qu'il faut libérer *Anima* de

---

[1]LOUIS HEINTZ, « Le sens esthétique à l'école Apôtre de Marie, 1927, p. 205 et suiv. J. SAINT-SERNIN, « Cours d'histoire de l'art », ibid., 908, p. 404 et suiv. L. WEBER, « Art in high-schools», M.E., 1949, p.48; BERN. PLOGMAN, “In defense of the artist”, M.E., 1949, p. 55 et FR.SCHNEIDIER, « The Catholic attitude toward Liturgical music », M. E., mai 1949, p. 59 et suiv., etc. Et voici le point de vue utilitaire de la musique : Lalanne dans HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 264 : « Tous les enfants ont besoin qu’on leur forme, autant que possible, une voix juste, mâle et étendue, non seulement pour chanter, mais encore pour parler, et pour exercer toutes les fonctions de la vie civile, ou militaire, ou même ecclésiastique. Un homme qui n’a point de voix perd quelque chose habituellement, et beaucoup en certaines circonstances.

l'envahissant bavardage discursif d'*Animus*. La contemplation artistique, à condition qu'elle ne se borne pas à l'approche intellectuelle de l'œuvre d'art, met l'âme dans un état de silence, de recueillement, d'attente et dispose aux intuitions profondes.

6.6. La conduite de la leçon[1]

Dans l'existence scolaire, la leçon est une tranche de vie, une phase de la croissance spirituelle. Sous la conduite du maître, l'élève découvre de nouveaux horizons, voit s'ouvrir devant lui des perspectives plus profondes, se hausse à un niveau supérieur et surmonte les obstacles jusqu'ici décourageants. Dans la clarté d'une lumière plus intense, rame de l'enfant ou de l'adolescent est saisie d'un étonnement, d'une admiration qui lui imprime un élan vigoureux. Bref, le rythme de la croissance intellectuelle et spirituelle s'accélère, une semence vigoureuse germe dans les profondeurs de l'être en devenir.

6.6.1. Les constantes de la leçon

Voici les préoccupations que le maître doit avoir dans la conduite de toute leçon :

6.6.1.1. Le respect. Le souci de *respecter les droits et de promouvoir perfectionnement de chaque élève.* Ce respect maintient l'autorité dans les limites providentielles, engendre l'amour désintéressé et empêche le maître de s'égarer dans une sentimentalité nuisible à la personnalité de l'enfant. Tout en réalisant les conditions sans lesquelles il n'y a pas de leçon féconde, à savoir la subordination, l'ordre, la discipline et la collaboration joyeuse et confiante au sein du groupe dont Dieu lui a confié la charge, il s'efforce de donner à chaque élève selon ses besoins. Il a donc des égards particuliers pour les élèves faibles sous quelque rapport que ce soit, les timides, les maladroits, pour les aider à

[1] Section faite en collaboration avec M. C. Gribling.

surmonter leurs difficultés et à emboîter le pas de leurs camarades plus favorisés ou mieux doués[1].

6.6.1.2. Le travail individualisé. Chaque branche enseignée possède une structure, une logique immanente, un but éducatif et des méthodes propres. La *connaissance de la méthodologie spéciale* à chacune est donc un devoir primordial pour le maître. Si, à côté de cela, il possède une vaste culture générale, il lui sera facile de rattacher chaque branche au monde réel et à la vie et d'insp*irer la confiance à ses élèves.*

6.6.1.3. L'adaptation. *L'adaptation de la matière enseignée à l'esprit et aux capacités des élèves.* – Il ne s'agit pas de partir des connaissances que les élèves devraient avoir, mais de celles qu'ils ont réellement. S'ils sont en retard, il est non seulement inutile, mais encore dommageable de se répandre en plaintes et en gémissements. Le maître est, pour ainsi dire, l'agent de liaison entre les élèves et la matière enseignée. S'il leur propose des idées qui dépassent la portée actuelle de leur intelligence, il parle en vain. « L'assimilation du savoir, en effet, est successive et progressive : successive, parce que l'appropriation d'une connaissance nouvelle ne peut être exigée que lorsque la première a été digérée et assimilée; progressive, parce que le savoir nouveau doit trouver une base, un point d'appui dans le savoir précédemment acquis. Les leçons forment autant de repas intellectuels que l'élève absorbe et assimile successivement. Le maître ne doit donc présenter à la fois que la quantité de savoir que l'écolier peut absorber et assimiler en une digestion intellectuelle. » « Qu'il se mette donc à la portée des jeunes intelligences qu'il doit former. Il ne s'agit pas de faire un vain étalage de sa science, mais de faire comprendre ce qu'il dit.

[1]Sur le respect que le maître doit avoir envers la personnalité de chaque élève, on trouvera un très beau chapitre dans F.-J. KIEFFER, L'autorité dans la famille et l'école, chap. 3 de la 2° partie, p. 93 et suiv.

L'enfant qui saisit son idée est plus porté à l'écouter que s'il lui faut beaucoup de travail pour le comprendre[1]. »

6.6.1.4. La leçon doit constituer une unité didactique. — Il ne suffit pas de commencer là où s'est arrêtée la leçon précédente. Le maître choisit dans son programme une portion limitée, formant un tout qui se suffit à lui-même. Les éléments épars et fragmentaires seront donc logiquement groupés autour d'une idée centrale, par exemple l'acte de contrition, un texte littéraire, les lois de l'électrolyse, l'évolution de l'idée démocratique. La leçon sera préparée en fonction de ce point de mire. En cours de route, le maître ramènera souvent l'attention à cette idée centrale. Cet enseignement unifié constitue la leçon-type. Mais il y aura des heures employées à toute sorte de travaux, exercices, corrections et répétitions qu'il est difficile de réduire à un schéma préconçu sans leur faire artificiellement violence. Une unité plus large et plus haute doit se retrouver dans les résumés et répétitions qui s'imposent périodiquement. La culture intellectuelle s'accroît et s'enrichit ainsi organiquement et non point par simple juxtaposition. En fin d'année ou à un autre temps opportun, toute une vaste matière, par exemple les commandements de Dieu, une période littéraire, l'électricité, les échanges commerciaux, gagnera à être l'objet d'un travail serré de synthèse. Pour couronner dignement un cycle d'études de trois, cinq ou sept ans, il faudrait consacrer un temps notable à un effort semblable pour que se constitue une vraie culture, une *universitas*, un cosmos.

6.6.1.5. Les échanges. La leçon doit être *un échange entre le maître et ses élèves*, une communauté de travail où chacun reçoit, donne et améliore le rendement de la classe. Quelle meilleure manière de remplir un devoir social, au lieu de voir chaque élève se recroqueviller égoïstement sur ses succès ou se renfermer rageusement sur ses déceptions ! La confiance qui règne doit mettre

[1]Manuel de Pédagogie chrétienne S. M., 1856, p. 37. Cf. aussi le rapport de M. SCHAD dans la Circulaire 82 (p. 175) du P. Tredtin, provincial de Cincinnati.

chacun à l'aise et faciliter cet échange enrichissant où le maître reçoit autant que ses élèves. Bref, une leçon est une conversation ordonnée et guidée par la claire vue du but ; elle établit un courant spirituel d'idées et de sentiments entre celui qui enseigne et ceux qui s'instruisent. Le maître se préoccupera constamment de connaitre la façon dont les élèves réagissent à son enseignement. Par des interrogations fréquentes, il vérifie si le savoir est compris et assimilé! Cette participation active des élèves suppose chez le maître un renoncement méritoire. Il doit connaître à fond la matière qu'il enseigne pour ne point être obligé de recourir à des notes ou au manuel. Une seule ignorance sérieuse ou une erreur grave peuvent compromettre son autorité et diminuer l'estime et la confiance des élèves.

> « La parole du Maître est tour à tour grave ou enjouée, calme ou animée, caressante ou sévère, elle intéresse, captive, elle encourage, elle entraîne, elle recrée, elle repose. Elle est une lumière qui éclaire, la loi qui prévient les fautes, et la sanction qui les réprime. C'est surtout pendant les heures de classe que l'enfant apprend à étudier avec méthode et avec fruit ; c'est là que se forment son goût, son jugement, son caractère, que son esprit s'éprend du vrai et du beau, et que son cœur s'enflamme d'une généreuse ardeur. Il ne suffit pas à un professeur de bien enseigner à ses élèves les langues latine, grecque, etc. ; il doit se proposer un but plus élevé. Un professeur ne contribue pas moins puissamment qu'un bon préfet de discipline à corriger les défauts de caractère de ses élèves. Il connaît ces défauts mieux que personne. C'est encore le professeur qui inspire l'amour du vrai et du beau, et par conséquent prépare à l'amour de la religion et de la vertu[1]. »

6.6.1.6 La connaissance habituelle des élèves. – Le vrai maître s'efforce de trouver comme par instinct les voies d'accès aux jeunes

[1]Des études et de l'éducation intellectuelle, cours marianiste, lithographié et anonyme, de la fin du XIX° siècle, p. 7.

intelligences. Les enfants sont très divers et changeants, et les adolescents se montrent versatiles jusqu'à paraître énigmatiques. Il faut cultiver la sensibilité pédagogique qui permet de suivre les élèves au jour le jour dans les sinuosités de leurs métamorphoses psychiques. Maria Montessori a développé la *théorie des périodes* sensibles, s'est ingéniée à répondre au moment propice aux besoins successifs des enfants et à adapter son enseignement à leurs intérêts actuels. De même, en effet, que l'enfant pris individuellement n'est pas une simple agglomération de facultés, une classe est plus que la somme des élèves. Elle forme en un certain sens un organisme qui façonne les individus et leur imprime une physionomie. Le bon maître tâche de saisir la structure de la classe où il y a généralement une tête, un groupe d'élèves qui n'est pas nécessairement formé des plus intelligents ni des plus travailleurs, un cortège d'élèves moyens, plutôt ternes, à peu près capables de tenir le pas, et une queue d'élèves faibles ou retardés. Ces trois groupes peuvent s'entraider et être entraidés ; ainsi se fera valoir le caractère social de l'école ; ce n'est pas une perte pour les plus doués de tendre la main aux autres.

Le cas des enfants qui traînent dans les classes jusqu'au bout, engage notre responsabilité ; il doit être examiné à part pour être traité par des moyens spéciaux ; c'est une question de justice et de bienveillance.

6.6.1.7. Le souci de a langue. Tous les maîtres, même ceux qui ne sont pas directement chargés de l'enseignement de la langue, doivent avoir le *souci de parler une langue correcte et élégante*, puis d'exiger la même chose des élèves. On rencontre à cet égard un laisser-aller préjudiciable : parole précipitée ou traînante, bribes de phrases, interruption habituelle des élèves par le maître ou inversement, décousu, répétitions fastidieuses, accentuation malencontreuse, explications au petit bonheur. On exigera, toujours des élèves un effort pour donner des définitions impeccables.

6.6.2. — Organisation de la leçon

Il faut rationaliser le travail de la classe pour le rendre fécond : réduire toute parole inutile, éviter toute perte d'énergie. Une leçon doit même être conçue comme une œuvre d'art dans laquelle chaque mot et chaque idée ont leur sens dans l'ensemble. Une leçon sera ainsi un exemple vivant de goût et de probité, dont l'influence morale peut être profonde.

a) Le maître purifie d'abord la source profonde d'où jaillit son action en la dirigeant vers Dieu par la *pureté d'intention*. Il élimine de son âme les causes de trouble et d'agitation, telles que les rancunes, l'énervement dû à des devoirs mal faits, les sentiments de vanité ou de crainte. Il sait que son calme et sa maîtrise spirituelle exercent sur les enfants une influence bienfaisante.

b) Il *est à son poste pour recevoir les élèves*. — Cette fidélité ponctuelle est un exemple obligatoire à l'égard de la jeunesse. Le maître qui vient habituellement en retard par négligence, arrive en hâte, fait semblant d'être affairé, fait une prière rapide, cherche ses effets, affecte une certaine désinvolture pour donner le change, mais ne trompe pas ses élèves. Il gâche la besogne et a une mauvaise conscience. Toute la leçon s'en ressent.

c) Le maître *crée un climat favorable au travail* plein d'entrain, une atmosphère calme et chaude, et reçoit les élèves avec cordialité. Le silence s'impose spontanément, comme en vertu d'un pacte tacite. Par un début net, clair, énergique, les élèves se sentent empoignés *fortiter* et *suaviter*. Tout est en ordre. La tenue respectueuse, sans raideur, et une sorte d'attente joyeuse disent : Nous sommes prêts.

d) *La prière* (ou à l'occasion un chant religieux) est un juste hommage rendu à la Source de toute vérité et un appel pour obtenir sa lumière; l'invocation à Marie, Reine de la jeunesse studieuse, met une note maternelle dans le rude travail intellectuel. Ni la hâte ni la routine ne doivent se glisser dans cet acte chrétien.

e) La classe commence habituellement par *la récitation de la tâche orale*. Dans cette première phase de la leçon, le maître poursuit le travail de la formation, en fournissant au besoin de nouvelles explications rapides, selon le besoin, et en abordant la matière par des points de vue différents. Une récitation qui complète organiquement une première étude est progressive et constitue un supplément de croissance intellectuelle. Un maître ingénieux trouve le moyen de varier cet exercice pour éviter la monotonie; il prévient aussi bien les silences pénibles que la précipitation troublante. Si la matière n'a pas été suffisamment sue, il ne s'attarde pas à faire un long sermon sur la paresse. Il recherche simplement la cause de l'échec et aide les élèves à sortir de l'impasse de mauvaise humeur qui résulte de défaillances presque collectives. Si le maître doit feuilleter son manuel pour trouver le fil des questions, interroge mollement et vaguement, se répand en reproches nombreux et discute les notes, il peut être sûr que la leçon est mal emmanchée. Par contre, une récitation alerte et réussie met de l'entrain dans la classe.

f) *Il faut passer à l'explication d'une autre matière*. – La récitation est souvent l'introduction naturelle de ce qui va suivre. Nous ne voulons pas exposer la théorie des moments didactiques ou de tout autre mode de procéder. Cette phase la plus importante de la leçon exige une préparation soignée et une délimitation judicieuse de l'étendue de la matière : *non multa, sed multum* ! Voici quelques règles pratiques, pour l'explication d'une leçon :

– N'offrir à la fois que la tranche de connaissances actuellement assimilable par la moyenne des élèves.

« Le maître prendra toujours ses élèves au point où ils en sont, afin de les amener peu à peu à celui où ils doivent arriver. De plus, n'exigeant que ce dont l'élève est raisonnablement capable, il l'exigera rigoureusement et il fera son possible pour que le travail accompli soit bien et même très bien exécuté. Il ne suffit pas précisément d'apprendre beaucoup aux enfants, mais de leur enseigner bien les choses. La demi-science est le fléau de l'intelligence et du caractère ; elle est le fruit d'une méthode qui se contente de l'à-peu-près[1]. »

– Pour ne pas se perdre dans le dédale des détails concrets dont se compose la leçon, le maître doit, dès le début, poser nettement le problème et mettre en évidence l'idée centrale, laquelle il reportera souvent son esprit au cours de la leçon.

– Alterner entre l'exposé et l'application, la parole du maître et celle des élèves.

– Aux passes difficiles, ralentir la marche pour que l'ensemble de la classe puisse suivre.

– Ménager aux élèves des moments de réflexion plus personnelle pour laisser pénétrer les idées plus profondément, surtout lorsqu'il s'agit de formation religieuse, morale et sociale.

– Inviter les élèves à noter leurs réflexions sur un sujet donné et leur donner l'occasion de s'enrichir des trouvailles de leurs camarades.

– Eviter de faire lire la leçon par les élèves dans le manuel avant l'explication. Ne pas borner l'explication à faire souligner dans le manuel les phrases sur lesquelles on interrogera à la leçon suivante.

– Faire découvrir des associations, des parallèles ou des contrastes entre la matière justement élaborée et les connaissances anciennes.

– Terminer cette phase par une synthèse vigoureuse qui intensifie chez les élèves la joie du progrès.

---

[1] *Des études et de l'éducation intellectuelle (Carnet lithographié d'un marianiste anonyme, de la fin du XIX° siècle, Archives, A. G.), p. 1.*

6.6.3. — Préparation de la leçon[1]

Régler le cours, l'enchaînement et le rythme d'une leçon afin que les élèves en retirent le maximum de fruit, c'est question de don personnel et d'application. Certains maîtres possèdent un talent spécial d'improvisation. Mais qu'ils se méfient de leur facilité même ! La veine pédagogique ne suffit pas à un maître astreint au rythme journalier de leçons régulières. De brillantes improvisations peuvent enthousiasmer l'une ou l'autre fois, mais la répétition de ces fusées fatiguerait vite les élèves, l'improvisateur serait à bout de souffle en peu de temps et finirait dans les banalités. Les belles inspirations ne récompensent que le maître bien préparé.

La préparation des leçons est donc indispensable si le maître ne veut pas jouer avec les jeunes gens confiés a sa sollicitude et manquer à la justice vis-à-vis d'eux. Un maître qui n'a pas préparé la classe hésite, improvise tant bien que mal, manque de logique et de profondeur. Il essayera, de donner le change et débitera des réminiscences peu précises et enchaînées au hasard, recourra finalement à des exercices de remplissage et se perdra en digressions futiles. La classe s'aperçoit vite de ces expédients, perd le goût au travail et s'abandonne à l'indiscipline. Un maître, au contraire, qui a bien préparé sa classe, n'a guère à se soucier de la discipline : l'intérêt qu'il suscite ôte aux élèves toute envie de s'amuser et de se dissiper.

> « La première conséquence de cette préparation consciencieuse, c'est qu'il est impossible que les élèves ne s'intéressent pas à une classe où tout est prévu, calculé, mis à leur portée et présenté sous l'aspect le plus attrayant.

[1]Cf. SIMLER, Guide du maître, p. 99-100. J. GARVIN, « The lesson plan», Bulletin C. E. A., 1916, p. 313 et suiv. F. LAEHR, "Value and necessity of pedagogy », *Apostle of Mary*, avril 1911 (de bonnes pages sur la préparation de la classe, p.171 et suiv.). X, Apôtre de Marie, 1921, p. 181 et suiv.

> « Un professeur bien préparé communique la vie à la classe; il en est l'âme, le ressort qui met tout en mouvement, il préside à tout, il sait remédier à tout ; le professeur mal préparé, fatigue ses élèves en se fatiguant lui-même en pure perte, car les résultats sont insignifiants[1]. »

La préparation de la classe tient compte de plusieurs aspects didactiques :

– Le maître doit d'abord s'assurer que ses connaissances sur la matière sont encore au point, claires, certaines, suffisantes.

— Il doit choisir dans la masse des connaissances celles qui ont le plus de valeur : ce qui est nécessaire, utile, fécond, vraiment enrichissant.

–. Il n'est pas inutile de prévoir aussi dans une certaine mesure la forme didactique, la présentation, les mots frappants, les questions à poser, les difficultés principales. Pour les plus jeunes élèves en particulier, il importe moins de préparer la matière elle-même que la manière de la présenter, étant donné la grande différence de niveau mental entre les élèves et le maître. Dans les classes plus élevées, la préparation de la matière est au contraire plus longue.

– Le matériel nécessaire à la leçon se trouvera sous la main du maître dès le début de la leçon.

– « Tout maître marianiste a son *cahier de classe*, dans lequel il esquisse le déroulement de la leçon ; il le soumet, à intervalles réguliers, à son directeur et à son inspecteur à l'occasion de sa visite. Il n'y a pas de meilleur signe de son habileté, de son application et de sa conscience professionnelle[2].» Cependant, un maître chargé de nombreuses heures de classe ne peut pas préparer chaque leçon en détail et par écrit ; mais il aura le souci de faire par écrit la préparation des leçons fondamentales ; l'habitude de

[1]SIMLER, op. Cit, p. 120 et 125.

[2]J. GARVIN, article cité, p. 320. — Cf. aussi VICTORINO ALEGRE, El diario de clase, circulaire 2, p. 1 et suiv.

s'astreindre à cette discipline professionnelle développe progressivement sa valeur didactique.

CHAPITRE SEPTIEME

L'ÉDUCATION MORALE

« La Société de Marie n'enseigne que pour donner l'éducation; aussi les Frères reçoivent et instruisent les enfants pour en faire de bons et fervents chrétiens[1]. » « Un Religieux qui se contenterait d'être professeur, négligerait donc un devoir de justice contracté envers la Congrégation et ferait échec à la tâche éducatrice de l'école chrétienne[2].» Malgré son rôle irremplaçable de guide de la vie morale, « l'intelligence, n'est pas le tout de l'homme, dit le Père Lalanne ; je ne sais même pas si, dans le trajet d'un individu et des masses au à travers du temps et de la vie, c'est l'intelligence qu'il faut regarder comme le gouvernail qui nous dirige le plus constamment dans nos voies, plutôt que le sens moral, plutôt que le cœur[3]. » Aussi, comme toutes nos anciennes méthodes, le Père Lalanne consacre-t-il de longues pages à l'éducation à morale, alors appelée éducation du cœur, ce dernier étant considéré comme le siège symbolique de nos tendances. « L'éducation du cœur, dit-il, consiste à porter la volonté de l'enfant vers le Bien[4]. » Aujourd'hui, nous préférons parler de formation morale ou de formation de la volonté ou du caractère[5].

---

[1] *Constitutions, art. 272.*

[2] JUIAN GONZALEZ, « Hacia el Colegio ideal, El Pilar», Noviembre 1942, p. 38. Cf. aussi C. MUELLER, «Should a teacher lay more stress on cultivating the faculties of the mind than the qualities of the heart? »Apostle of Mary, E906, p. 277.

[3] HUMBERCLAUDE, op. cit., p. 148. Il en est d'ailleurs de même sur le plan de la vie pratique : « La volonté, la fermeté et l'esprit d'initiative l'emportent sur les dons purement intellectuels. Une intelligence brillante sans volonté court au-devant de la défaite. Mais où il y a caractère, la victoire finit par percer en quelque secteur de l'activité humaine ». (A. MARTLNEZ, « Principios en que se basa una buena educación intelectual », Atenas, février 1951, p. 28).

[4] *Op cit., p. 143.*

[5] Il faut toutefois distinguer volonté ct caractère. La volonté est le pouvoir qu'a l'âme d'agir suivant les lumières de la raison; le caractère comprend la force d'âme, la fermeté des principes, la constance dans l'action.

Il est juste de noter qu'un maître qui s'efforce d'accomplir consciencieusement sa tâche d'enseignant est déjà véritablement un éducateur de la volonté, à condition qu'il donne le primat à la formation de l'intelligence sur l'acquisition des connaissances, bref qu'il conçoive l'éducation intellectuelle telle qu'elle est esquissée dans le chapitre précédent. « Apprenez à bien penser, dit Pascal, tel est le principe de la morale. » En rectifiant l'intelligence des élèves et en la dotant d'idées vraies et dynamiques, un maître prépare les motifs dont la volonté des élèves a besoin pour s'ébranler; en les entraînant à l'effort intellectuel et au travail consciencieux, en exigeant d'eux des habitudes d'ordre, de discipline, de régularité, d'obéissance, d'initiative et de loyauté, en obtenant d'eux des devoirs soignés et des leçons parfaitement sues, il forme efficacement leur caractère. Bref, le travail scolaire bien compris est déjà une école de volonté. Cependant, pour porter tous ses fruits, l'éducation du caractère comporte encore des soins spéciaux, dont nous allons parler dans ce chapitre. S. S. Pie XII insiste sur ce double aspect complémentaire : « Que les éducateurs catholiques, dit-il, ne se laissent pas corrompre par les erreurs que certaines théories modernes, infectées de matérialisme, sont en train d'introduire dans le domaine de l'éducation. Les sages préceptes de l'humanisme chrétien, en insistant davantage sur la formation (de l'intelligence) que sur la multiplication des connaissances, et davantage sur l'éducation que sur l'enseignement, éviteront le danger de ces philosophies qui ont entraîné beaucoup d'hommes à un déplorable pragmatisme[1]. »

[1]7 mai 1949 : Lettre au Cardinal de Baros Camera, légat au Congrès interaméricain d'éducation catholique.

7.1. Les fins de l'éducation morale: purification de la sensibilité et conquête de la liberté intérieure

Elever un enfant, c'est l'aider à devenir un homme. L'éducation ne consiste pas, en effet, à plaquer sur l'enfant des attitudes d'homme, mais à favoriser sa croissance par l'intérieur, à épanouir ou à mûrir les germes spirituels qui sont en lui. On ne conforme pas artificiellement un jeune chêne aux proportions d'un chêne adulte, mais on l'aide à se développer. « Il ne s'agit pas seulement de semer quelque chose dans l'âme de l'enfant, mais de faire germer et de protéger la semence déjà déposée en elle[1]. » L'éducateur doit, surtout, faire prendre conscience à l'élève de ses possibilités natives, en stimuler la croissance et en rectifier les déviations.

Cependant, toutes les inclinations qui essaient de se frayer un chemin vers l'existence, ne doivent pas être libérées, car elles n'ont pas toutes une valeur biologique et spirituelle. Laisser croître indistinctement toutes les tendances, c'est exposer les bonnes à être étouffées par les mauvaises. Il y a, en effet, deux hommes en nous, l'homme charnel et l'homme spirituel. « Je sais, dit saint Paul, qu'en moi, c'est-à-dire dans ma chair, n'habite pas le bien ; je trouve, en effet, une fatalité qui me rend le mal agréable et qui s'oppose à ce que je fasse le bien, car selon l'homme intérieur je me délecte dans la loi de Dieu. Je sens dans mes membres une autre loi combattant contre la loi de mon esprit et me captivant dans l'habitude du péché. Homme malheureux que je suis, qui me délivrera de mon corps de péché[2] ? » Si le péché originel a affaibli la nature humaine, il n'en a pourtant pas anéanti tous les bons germes; il a surtout provoqué une insubordination de l'homme charnel contre l'homme spirituel[3]. L'enfant porte déjà ces deux hommes en lui et le rôle essentiel de l'éducation consiste à frayer la voie à l'élan de l'homme

[1]FLORENTINO FERNANDEZ, «Hacia el Colegio ideal, » El Pilar, décembre 1942, p. 69.
[2]Rom, VII, 10-14.
[3]Le péché originel a déséquilibré l'affectivité et par voie de conséquence l'intelligence et la volonté.

spirituel, à le libérer progressivement de l'étreinte des tendances mauvaises, bref à diriger la croissance de l'homme dans la ligne de l'esprit ou de la liberté[1].

L'éducation morale est donc réellement une libération des bonnes tendances qui sont en l'enfant, la conquête de la maîtrise de l'esprit sur la chair, c'est-à-dire de la liberté intérieure. L'éducateur doit aider ces richesses à se déployer, apprendre à l'enfant à se libérer des tendances égoïstes qui cherchent à étouffer les bonnes. Un enfant est donc bien élevé lorsque sa volonté est capable de résister au mal qu'il ne veut pas, pour faire le bien qu'il veut. Alors il est vraiment libre.

> « De toutes les facultés de l'âme, celle avec laquelle il y a le plus à compter dans l'éducation, c'est la liberté. Quand est-ce que les enfants sont élevés ? Quand est-ce que les parents et les maîtres peuvent regarder leur œuvre comme achevée ? C'est lorsque, ayant conduit l'enfance en laisse et l'adolescence par la main jusqu'au seuil de la jeunesse, là, ils peuvent, en disant à leur élève : Maintenant, faites ce que vous voudrez, se reposer avec confiance dans cette conviction, qu'en faisant ce qu'il voudra, le jeune homme ne fera que ce qu'il devra[2]...»

La liberté, en effet, c'est le pouvoir concret et efficace de choisir le bien qu'on veut, en dépit des instincts pervertis qui tyrannisent l'esprit et essaient de l'entraîner au mal. Un homme est libre quand il est, de fait, capable de réaliser le bien désiré par lui. Pour accéder à cette liberté, l'homme doit conquérir :

– *La lucidité* qui lui permet de juger clairement les valeurs morales et spirituelles. Sans cette lucidité il reste le jouet des vérités apparentes ou de l'erreur.

---

[1]Idée longuement développée par le P. FLORENTINO FERNANDEZ, « Problemas psicopedagógicos», dans El Pilar, octobre 1949, p. 381; novembre 1949, p. 358; février E950, p. 470 : « L'éducateur a une mission bien concrète : aider l'enfant à subordonner les tendances sensitivo-affectives aux tendances intellectivo-volitives », bref à soumettre l'instinct à la raison,

[2]LALANNE, E. F., t. III, p. 585.

– *La maîtrise de soi* par laquelle il devient capable de purifier, de dominer et d'orienter les instincts. Sans cette maîtrise, il reste le prisonnier de son affectivité désordonnée. - Le don de soi aux valeurs qui le dépassent : la vérité, la justice, les semblables, Dieu lui-même. Sans ce don de soi, l'homme s'enferme dans son moi égoïste et reste un parasite social.

« Imprimez dans la conscience des jeunes le pur concept de la liberté, de la vraie liberté, digne et caractéristique d'une créature faite à l'image de Dieu. Elle est bien autre chose que dissolution et déchaînement. Elle est, au contraire, une capacité éprouvée pour le bien ; elle fait se décider soi-même à le vouloir et à l'accomplir; elle est la maîtrise sur ses propres facultés, sur ses instincts, sur les événements[1]. »

Cette transformation exige une lutte qui ne cesse qu'avec la vie. Seul le saint arrive vraiment à la liberté parfaite. Il est l'homme le plus libre, puisqu'il ne désire plus que le Bien (ou la volonté divine). Rien ne l'enchaîne plus, ni les passions, ni les préjugés, ni les conformismes, ni même les lois. Il est libre comme Dieu, parce que le Bien seul l'intéresse. Comme Dieu, — mutatis mutandis – il fait désormais tout ce qu'il veut, puisqu'il ne veut plus que le bien. Ne plus être enchaîné ou passionné que par le bien, voilà le sommet de la liberté. Le saint n'est même plus attiré par le péché. « Là, en effet, où est l'esprit, dit saint Augustin, le plaisir n'est plus à pécher, et c'est la liberté ; là où l'esprit n'est pas, le plaisir est à pécher, et c'est l'esclavage. » Qui a Dieu, a-t-il besoin d'autre chose ? Bref, le saint a comme recouvré l'intégrité originelle, acquis la sainte liberté des enfants de Dieu.

Tel est le but ultime et jamais achevé de l'éducation et de l'ascèse. Il s'agit en somme d'une totale transformation intérieure, d'une complète purification des tendances, d'une telle transmutation de l'affectivité blessée par le péché, que ses mouvements se portent spontanément vers le Bien. A ce stade, la volonté a contracté des vertus, c'est-à-dire des habitudes spécifiquement humaines ou spirituelles, qui font désormais corps

[1]PIE XII, 1952.

avec l'être, comme une seconde nature, ou, plus justement, comme la première nature restituée en son intégrité originelle. Que nous sommes loin des conceptions superficielles, puritaines et plutôt matérialistes, très ancrées encore en certains esprits, qui ne voient dans l'éducation qu'un dressage ou l'apprentissage d'un certain nombre d'attitudes extérieures, acquises à force de répétition, toujours à la merci d'un relâchement des cadres et de la surveillance, exposées aux aléas d'un changement de milieu, emportées dans le tourbillon de la première tentation !

La moindre expérience de l'éducation montre la difficulté d'une pareille tâche. A l'âge où ils nous arrivent, certains enfants semblent définitivement réfractaires à toute influence bienfaisante et offrent la résistance d'habitudes déjà invétérées, parfois même perverses et méchantes. D'autres sont si amorphes et si instables, que l'éducateur n'a guère de prise sur eux, parce qu'il ne sait, en vérité, où s'accrocher. Entre ces deux extrêmes, s'échelonne l'immense masse des enfants confiants dans la vie et les hommes, aptes à subir n'importe quelle forme, accessibles à toute influence, malléables au moral comme au physique. Si l'ambiance éducatrice est ce qu'elle doit être, si les divers éducateurs sont compétents, unis et persévérants dans leur action, les résultats peuvent être magnifiques. Mais combien d'enfants et d'adolescents rencontrent ces conditions idéales ?

7.2. Conditions de l’éducation morale

L'éducation, comme l'ascèse, exige de perpétuels renoncements de l'enfant il n'y a pas de croissance sans sacrifice des éléments nuisibles. Mais pour rendre ces renoncements féconds, consentis sans angoisse et générateurs de joies intenses, l'éducateur doit s'efforcer en même temps de créer une atmosphère et des conditions spéciales, car en exigeant ces renoncements d'une manière arbitraire et autoritaire, loin de rectifier les instincts, il les refoule[1]. L'enfant, avons-nous dit en exposant la loi d'activité, doit rester le principal agent de sa formation et un renoncement de sa part n'est vraiment éducatif sur le plan spirituel, que s'il est compris et librement consenti[2]. La mortification est la grande loi de la croissance humaine, mais pour jouer, cette loi exige que certaines conditions soient remplies. On ne commande à la nature qu'en obéissant à ses lois.

7.2.1. — Tenir compte de l'âge des élèves

L'enfant naît avec une liberté en puissance qu'il doit progressivement porter à l'acte, en s'appuyant sans cesse sur la liberté déjà acquise pour réaliser des bonds nouveaux. On empêcherait autant la croissance de cette liberté en laissant l'enfant décider tout seul à un âge où il ne saurait le faire, qu'en décidant à sa place à un âge où il est déjà capable d’initiative. Ce dosage constitue la plus grande difficulté de l’éducation. Les éducateurs routiniers et autoritaires, parce qu'ils redoutent la liberté pleine d'aléas et d'imprévus ou rechignent devant les complications et les dérangements occasionnés par l'initiation à la liberté, préfèrent les facilités et les consolations de la discipline de fer à l'enrichissement personnel et social des élèves. Nous avons déjà indiqué et

[1]Le refoulement s'oppose au renoncement. Le premier ne fait qu'empêcher momentanément un instinct de se satisfaire; le second transforme en ressort spirituel la charge d'énergie que constitue un désir.

[2]Cf. p. 131.

préciserons encore, chemin faisant, la différenciation que l'âge impose aux procédés de l'éducateur.

7.2.2. — Une atmosphère de sympathie et d'affection

A peine né, l'enfant manifeste, d'une manière parfois impérieuse, des désirs multiples et variés. Mais ces exigences souvent capricieuses s'opposent fréquemment à son bien réel et ses éducateurs doivent intervenir pour l'habituer progressivement à différer une jouissance, à sacrifier une satisfaction égoïste, afin de se plier aux exigences de son bien véritable et de tenir compte des droits des autres. Toute la formation morale se concentre dans ces arrachements successifs. Cependant, afin d'être obtenus sans angoisse, assimilés à l'être moral par la création d'habitudes spirituelles et productrices de joie, ces renoncements doivent être justifiés et compensés aux yeux de l'enfant par un bien égal ou supérieur. Par la raison, l'adulte s'élève au plan supérieur de la morale et au désir de correspondre à l'amour de Dieu : ces considérations valent bien un sacrifice d'ordre inférieur. Mais on ne peut, avant l'âge de raison, présenter à l'enfant des motifs d'ordre rationnel. C'est l'amour des parents d'abord, puis celui de Jésus, qui seront, en fait, la grande et suffisante raison de l'enfant. Il tient avant tout, à conserver la chaude atmosphère d'affection et de sécurité que constitue l'amour des parents. S'il sent que celui-ci accompagne toutes les interdictions et leur survit, il se laisse imposer n'importe quelle privation et s'épanouit sans gêne et sans entraves.

> « L'enfant qui se sait aimé, sent instinctivement que, si on veut le conduire, on veut le conduire là où il doit aller. On le contrarie dans certains de ses penchants, on le fait souffrir, mais il sent que la souffrance lui est bonne, puisqu'elle vient de quelqu'un qui l'aime et qui – il en est certain — lui veut du bien[1] »

[1] *F. J. KIEFFER, L'autorité dans la famille et l'école, p. 258.*

Voyons de près le déroulement du petit drame. Devant une interdiction ou une punition, l'enfant commence par manifester surprise, dépit et colère. Mais devant la calme et patiente intransigeance de parents aimés et aimants, il renonce à ses exigences et à ses cris. Cette épreuve de force se renouvellera sans doute bien des fois encore. Si, d'un commun accord et avec esprit de suite, les parents maintiennent leur première interdiction, sans aucune apparence de colère et de rancune, même si exceptionnellement ils doivent recourir au châtiment, l'enfant cesse d'insister, préférant leur amour à l'objet convoité. Peu à peu, il s'habitue à ne demander que ce qui est conforme à son bien, incarné dans la volonté des parents.

Malheureusement, la mauvaise humeur des parents et leur manque d'esprit de suite, leur répression brutale, leur colère et leur désaccord, font perdre à l'enfant l'impression d'être aimé et le sentiment de sécurité essentiels pour compenser ses renoncements dont chacun lui cause une réelle angoisse. La charge d'énergie psychique accumulée devant le refus, n'étant pas neutralisée par l'amour, est refoulée dans le subconscient ; l'enfant se replie sur lui-même, perd confiance en soi, devient timide et agressif, et l'instinct refoulé attend une occasion de se satisfaire directement ou indirectement : l'énurésie, la paresse et parfois la maladie simulée deviennent des voies détournées (d'inconscientes vengeances) pour liquider l'agressivité refoulée ou la déception. L'enfant s'installe de plus en plus dans son égocentrisme et sera peut-être toute sa vie hanté par d'inconscients et égoïstes refoulements[1].

Le résultat est à peu près identique lorsque les parents sont désunis ou en désaccord. L'enfant perd alors cette chaude atmosphère de sécurité et de stabilité dont son développement a besoin. Le secret d'une éducation normale se trouve en grande partie dans l'harmonie conjugale et l'accord des parents, et le

[1]La guérison, dans les cas ordinaires, est obtenue par les confidences de la direction spirituelle; dans les cas anormaux le recours à la psychothérapie s'impose.

problème de l'enfant difficile est à résoudre dans la famille. La tendresse et l'union des parents doit être un refuge que l'enfant est toujours sûr de trouver, sur lequel il peut compter et s'appuyer en toutes circonstances. Un enfant arraché trop tôt à l'intimité familiale risque fort de devenir un cœur desséché qui ignore toute sa vie l'affection désintéressée, l'esprit d'économie apprise au foyer où l'on s'aime, l'esprit d'initiative inspiré par le désir de faire plaisir à ceux qu'on aime. Avant l'âge de la puberté, l'internat, surtout s'il est clos, ne sera jamais autre chose qu'un pis-aller pour la moyenne des enfants élevés en famille normale[1].

L'enfant gâté ne se sent d'ailleurs pas plus aimé ni davantage en sécurité que l'enfant brutalisé ou abandonné. Il devine fort bien qu'il est sacrifié à l'égoïsme et à la faiblesse des parents. Il éprouve le besoin d'être guidé avec fermeté et, s'il ne l'est pas, il devient inquiet et perd confiance en lui-même. Si les enfants gâtés brutalisent leurs camarades, comme tout éducateur le sait, c'est parce qu'ils ont besoin de se donner confiance en eux-mêmes en cherchant querelle aux autres. Ce sont des anxieux et des agressifs. N'ayant jamais eu à se renoncer, ils deviennent égoïstes et entêtés. «Une volonté est d'autant plus capricieuse, disait le Père de Lagarde, que toutes ses fantaisies ont été satisfaites[2]. »

Les lignes fondamentales de l'affectivité humaine sont esquissées vers l'âge de sept ans. Si l'enfant a connu une éducation ferme, sereine et aimante, il jouira toute sa vie d'une certaine confiance en soi, accueillera les coups du sort et les privations morales sans angoisse et s'ouvrira aisément à l'amour des autres. Si ses parents ont toujours écouté ses cris et satisfait ses caprices, il recourra toute sa vie durant à la politique du coup de poing sur la

[1]Cette double restriction est essentielle. Des garçons robustes et sains de 11 ans, au moment où ils se détachent plus ou moins des parents pour rechercher activement leurs camarades, supportent allègrement le régime d'un bon internat. Si celui-ci réalise une véritable ambiance familiale, il constitue une bonne solution aux élèves obligés de quitter le milieu familial pour faire leurs études en ville.

[2]*Biographie, t. I, p. 356.*

table. S'il n'a pas connu l'amour par suite de la désunion de ses parents, il n'arrivera guère à se débarrasser de son complexe d'infériorité et traînera partout une avidité affective que rien ne pourra satisfaire. Si son père a été brutal, il aura créé en son fils, et souvent pour la vie, une attitude inconsciente de révolte contre toute autorité ; ses idées même sur Dieu et ses rapports avec lui seront sans doute à l'image de ceux qu'il a eus avec son père. C'est peut-être en partie son affection pour son père dont elle fut la « petite Reine », qui développa en sainte Thérèse de l'Enfant-Jésus cet abandon d'enfant au Père des cieux et lui permit de mener devant Son regard une vie qui fut comme le jeu du petit enfant sous le regard paternel. D'autres enfants, au contraire, pour n'avoir pas connu l'amour de leurs parents, ne conçoivent l'autorité et l'amour de Dieu que sous une forme égocentrique : ou ils en ont peur, ou ils cherchent ses « consolations ».

Si nous avons insisté sur l'absolue nécessité d'une atmosphère d'affection dans l'éducation de l'enfant, c'est parce que ce besoin de chaleur spirituelle dure pendant toute la période de l'éducation. L'adolescent ne s'épanouit que dans un milieu où il se sent aimé et compris. Sans doute, les témoignages d'affection doivent varier avec les années, se faire plus sobres et plus virils, s'associer au respect de la personnalité et faire appel au sens de la responsabilité; ils n'en sont pas moins indispensables. L'éducation de l'adolescent est favorisée par l'atmosphère créée dans la communion affective réciproque entre l'éducateur et lui. S'il aime son maître, il admet d'emblée son enseignement et sa conception du monde et il exécutera avec empressement ses ordres, même s'ils lui coûtent[1]. Il accepte tout d'un maître aimé, mais rejette tout ce qui vient d'un professeur antipathique. Aussi, l'un de nos meilleurs directeurs, M. Hérail, directeur de notre collège de Bordeaux quand François Mauriac y était élève, répétait-il sans se lasser les maximes suivantes : « L'autorité est le squelette de l'éducation ; l'amour en est le revêtement ». « Nous sommes trop sévères pour les enfants ;

[1]Ce qui ne veut pas dire qu'elle s'arrête à cette communion ; celle-ci n'est qu'une aide ; car une morale basée sur la communion affective manquerait de base solide. Nous verrons que le maître doit disparaître devant le Christ une fois que son rôle de moyen a joué.

on ne fait de bien que par l'amour. » « La douceur fait du bien, la rudesse irrite. »

L'homme mûr lui-même, s'il ne se sent plus aimé, perd très vite le respect de soi-même, la confiance en sa valeur, la capacité d'aller à la rencontre des autres hommes et de se dévouer à eux. Voilà sans doute la raison profonde du commandement de Notre-Seigneur : «aimez-vous les uns les autres... »

Nous avons déjà cité les documents de famille[1] qui, à la suite des Constitutions, nous recommandent de nous « pénétrer à l'égard de nos élèves de l'amour du Sauveur et de la tendresse de Marie[2]. » «Aucun élève ne doit se croire oublié, délaissé ou dédaigné; chacun, au contraire, doit être persuadé qu'il a été remarqué par son professeur, qu'il possède son affection et son estime, qu'il est l'objet d'une attention, d'une sollicitude particulière[3]. » Un des aspects de cet amour est la patience. Nos Constitutions y insistent :

> « Ce que Dieu demande d'abord au cœur apostolique, c'est le dévouement de la charité, dont le premier caractère est la patience. Dieu est patient, il appelle plusieurs fois sans se rebuter des refus; il attend l'heure du repentir et de la correspondance à la grâce ; il répand ses doms sur ceux qui l'offensent et sur ceux qui le servent. Ainsi fait le religieux éducateur ; il sait que nous ne recevons pas tous la même mesure de grâces, et qu'il suffit à chacun d'être comme Dieu le veut ; il se garde donc de rejeter comme mauvais ce qui n'est pas absolument bon ; il ne perd pas de vue qu'il s'agit pour lui de semer, et non de recueillir[4]...)

[1]P. 92 et suiv.

[2] Art. 265.

[3]SIMLER, Guide du maître, p. 121. Nous renvoyons au beau chapitre (Aimer l'enfant) écrit par le P. KIEFFER, L'autorité dans la famille et l'école.

[4] Art. 267

L'amour de l'éducateur, présenté d'abord comme le motif des sacrifices imposés, doit céder peu à peu la place à l'amour de Jésus[1] et de Marie. On s'efforce donc de faire comprendre progressivement à l'enfant que la moralité de sa conduite importe à Notre-Seigneur, qu'il n'y a pas de véritable amour sans sacrifice. Au cours de l'adolescence surtout, les « raisons » de sentiment au nom desquelles on lui demandait des renoncements, doivent progressivement faire place à des motifs rationnels et religieux. Il est essentiel que les lois morales lui apparaissent le plus tôt possible comme les conditions d'une vie féconde, non comme des impératifs catégoriques abstraits et sans relation avec son existence réelle, conception qui raidirait sa personnalité comme sa vie chrétienne ; mais il faut que le renoncement soit considéré comme une exigence de l'amour divin pour lui. Ce n'est qu'ainsi qu'il pourra conquérir la liberté intérieure, acquérir des habitudes vraiment humaines ou vertueuses, échapper aux étroitesses d'un moralisme Kantien ou puritain et d'une religion vaguement piétiste.

7.2.3. – La fermeté

Plus on aime quelqu'un, plus on désire son vrai bien avec force. Il n'y a donc pas d'amour véritable sans fermeté. Quand l'enfant et l'adolescent sentent des forces instinctives solliciter leur faible volonté, il faut qu'ils puissent se raccrocher à la direction ferme et stable de l'éducateur qui, sûre d'elle-même, les soutienne et les guide. Le meilleur moyen de leur inspirer confiance, c'est d'être fort. Cependant, il ne faut pas confondre la fermeté avec ses contrefaçons. Elle « n'est pas la raideur ni la rigidité contre laquelle tout mouvement se brise ; elle n'est pas cette froideur insensible qui

[1]Il semble qu'il faille renoncer à l'appellation de *petit Jésus*, pour parler plutôt du *Seigneur Jésus*, ou de *Jésus crucifié*, points de vue qui impressionnent davantage l'enfant et qui ont le grand avantage, au moment où arrive l'adolescence, de ne pas lui faire apparaître la religion comme une affaire d'enfant. Le désir de mettre la religion à sa portée, ne doit pas aller jusqu'à l'infantiliser. Il faut rejeter tous ces petits livres où Jésus est présenté comme un divin « gosse » et le diable comme un adorable garçon. La même remarque s'applique aux mots infantiles appliqués à la Sainte Vierge.

calme, par son indifférence même, les mouvements les plus désordonnés d'une âme d'enfant ardente et passionnée, froideur et indifférence qui donnent l'impression d'une fatalité inéluctable[1]... »

> « Elle n'est pas, à plus forte raison, cette irritabilité qui fait payer cher toute atteinte à l'autorité, ce faux honneur qui volontiers prendrait pour soi la vieille devise : Qui s'y frotte, s'y pique. Et pourtant que de fois des parents et des maîtres qui prétendent se faire respecter, ne font en définitive que décharger leur colère, que donner libre cours à leur susceptibilité, quand ils n'en arrivent pas à céder bassement à un sentiment brutal de vengeance ! C'est souvent le retour à la réaction réflexe de l'animal qui mord parce qu'on le frappe, de l'insecte qui pique parce qu'on l'agace; c'est le retour à la justice toute primitive gouvernée par la loi du talion : œil pour œil, dent pour dent[2]. »

« Le maître en colère abdique sa position de supériorité et redevient un enfant. Il se bat à égalité avec ses élèves. Rien n'affaiblit davantage son autorité[3]. » Les élèves japonais — et ils ont raison — se mettent à rire, quand un maître se fâche.

La véritable fermeté « est sans doute faite de force, mais d'une force moins rigide que souple, moins brutale qu'humaine. C'est une force qui a conscience d'elle-même et qui sait que la suspension momentanée de la réaction indique réflexion et non pas impuissance. C'est une force sympathique qui sent ce qui se passe dans la tête et le cœur de l'enfant et en tient compte pour modérer momentanément ses exigences, ou, au contraire, presser l'exécution d'une prescription, au mieux de l'intérêt de l'enfant et de celui de la collectivité[4]. »

---

[1]F.-J. KIEFFER, L'autorité dans la famille et l'école, p. 158. Un chapitre intéressant sur la fermeté dans le Manuel de 1856, p. 130 et suiv.

[2]KIEFFER, op, cit., p. 159.

[3]J. E. DONNELLY, "Anger in the classroom", Apostle of Mary, mai 1939, p. 32.

[4]KIEFFER, ibid., p. 160

> « La fermeté de caractère, dit le P. Caillet, est sans doute un don naturel que tous ne possèdent pas au même degré; mais avec la vigilance et les efforts, il devient possible à tous de l'acquérir au degré suffisant pour le succès de l'œuvre, du moins pour ne pas entraver la marche, en gêner les résultats. Une faiblesse de caractère que rien ne pourrait corriger ou modifier, serait une marque qu'on n'est pas propre à travailler, par l'enseignement, à l'éducation de la jeunesse[1]. »

Qui veut être ferme, doit posséder le sens des nuances pour garder le juste milieu entre l'obstination et la faiblesse. Il y a, en effet, des cas où s'impose le devoir de revenir sur un ordre donné. Si l'ordre n'est qu'une erreur pédagogique sans conséquence, on peut passer outre; mais s'il entraîne une injustice, on doit le révoquer. Il est erroné d'affirmer qu'un mauvais commandement vaut souvent mieux que le manque de commandement. Chez les grands élèves, un maître s'honore en reconnaissant loyalement son erreur. Un maître marianiste accusa et punit un jour un grand élève d'avoir copié sur son voisin. Celui-ci se leva pour déclarer que c'est lui, au contraire, qui avait copié. Devant toute la classe émue, le maître fit aussitôt des excuses à l'élève injustement accusé. Son autorité n'y perdit rien.

Devant un sincère repentir, l'indulgence exercée à propos peut avoir d'excellents résultats éducatifs, à condition qu'elle maintienne entiers les droits de l'autorité, que l'enfant ne la prenne pas comme un signe de faiblesse de la part du maître, ce qui serait un encouragement à recommencer. Toute concession due à la faiblesse et que l'élève pourrait interpréter comme une victoire sur le maître, doit être résolument écartée. « Il arrive que, mise en présence de nombreux manquements et irrégularités, l'autorité supprime la loi et sanctionne l'irrégularité en rendant celle-ci régulière. Elle croira sauver les apparences, mais personne ne s'y trompera, pas même les

[1]Cité par le Manuel de 1851, p. 131.

enfants, et ce sera pour ceux-ci un encouragement à prendre, vis-à-vis de l'autorité, toutes sortes de libertés[1]. »

> « Condamnables également les concessions faites à la mauvaise humeur ou bien encore pour conjurer une crise de nerfs ou une scène de larmes. Chez l'enfant, la conviction que rien ne nous fera transiger a une efficacité calmante beaucoup plus grande que l'idée qu'il se fait qu'à force de surexcitation il pourra nous faire fléchir. «Condamnables enfin les concessions qui impliquent chez celui qui commande l'absence de convictions, le manque de principes et d'esprit de suite. L'opportunisme en éducation est désastreux comme le scepticisme en philosophie. Tout sera abandonné par l'opportuniste au gré mouvant des circonstances et des impressions, et les ordres succéderont aux ordres avec une incohérence qui ne peut que développer chez l'enfant ou l'indifférence pour tout, ou l'irrespect total et la propension à l'anarchie[2]. »

Voici quelques principes pratiques pour assurer à l'autorité le caractère de la fermeté. On en trouvera un substantiel commentaire dans le Père Kieffer :

– Il faut savoir ce que l'on veut. — Il faut le vouloir fortement et avec suite. – Il faut avoir le sens de l'ensemble, en y subordonnant les détails.

— Il faut savoir ménager sa force et graduer ses effets. — Toute menace énoncée doit être suivie d'effet. – Il faut veiller à ne pas pousser les enfants à bout, – Il ne faut pas, en général, laisser discuter ses ordres et son autorité en public[3].

[1]P. KIEFFER, L'autorité..., p. 161.
[2]Ibid., p. 161-162.
[3]Ibid., p. 166-175.

7.2.4. — La confiance

Le Père Simler entendait baser toute l'éducation sur la confiance du maître et la loyauté des élèves. Hors d'un climat de confiance, en effet, il n'y a plus que du dressage.

> « Tant que le cœur est fermé par la défiance et par la crainte humaine, dit le P. Lalanne, rien n'y pénètre. Vous avez beau instruire, exhorter, raisonner : l'enfant se tient renfermé dans sa méchanceté, et, comme celui qui se croit bien abrité dans une chambre close, il rit, au-dedans, du bruit que font au dehors les vents et la tempête. Mais dès que la confiance est venue, avec ses doigts de mère, ouvrir les portes du cœur, tout y entre; et ce n'est plus seulement la porte qui est ouverte, ce sont toutes les avenues[1] »

Les adolescents mettent généralement leur point d'honneur à être francs, et le principal moyen de développer cette loyauté, c'est d'y croire. L'autorité soupçonneuse et inquisitrice inspire le mépris et finit tôt ou tard par être roulée. Elle crée le mensonge et l'hypocrisie chez l'élève, car un être faible devient ce qu'on affirme ou soupçonne qu'il est. C'est un fait bien établi qu'on ment beaucoup dans une classe où le professeur est méfiant, mais qu'on est véridique là où il fait confiance. « Un maître ne doit jamais penser que les choses sont faites pour le vexer ou pour l'ennuyer. Il est imprudent et injuste, s'il soupçonne que la conduite des élèves est dirigée contre sa personne ou qu'ils agissent par ressentiment personnel[2]. » Même pour corriger l'adolescent menteur, il faut faire appel à la loyauté contre le mensonge. Une longue patience finit par avoir raison de lui. S'il est surpris dans le mensonge, il faut lui faire honte de son manque de loyauté, tout en lui faisant comprendre combien on serait heureux d'avoir confiance en lui, et combien on est convaincu que cela ne dépend que de lui. Croire au bien, c'est souvent le susciter. Cette méthode est lente, mais sûre.

---

[1]HUMBERTCAUDE, op. Cit., p. 123.

[2]A. KAISER, Apostle of Mary, Août 1997, p, 1977.

Peu d'éducateurs, malheureusement, apprécient les méthodes dont le résultat est à longue échéance. La plupart sont hantés par l'ordre extérieur et les succès tangibles et immédiats. Mais les solutions à effet instantané ne sont pas ordinairement les plus durables.

Un adolescent qui croit avoir perdu la confiance de son maître, comme tout inférieur celle de son chef, devient hésitant, timide et maladroit. Au contraire, le sentiment d'avoir sa confiance, produit l'effet de la chaleur sur une plante : elle accélère la croissance. Cependant, pour faire confiance, il n'y a pas à renoncer à la surveillance, si difficile qu'il soit de la concilier avec la confiance. L'essentiel est que l'élève y sente une aide sympathique et confiante.

> « Il faudra habituellement croire aux bonnes intentions et aux bonnes dispositions des enfants. Le bien doit être supposé, le mal doit être prouvé. Si ces bonnes dispositions existent, elles se trouveront renforcées par la confiance qu'on a en elles et l'enfant se sentira comme obligé de se montrer digne de cette confiance. La confiance opère à la manière d'une suggestion, sauf qu'au lieu d'avoir le déterminisme fatal de la suggestion hypnotique, on a l'acceptation consciente et voulue de la suggestion; on me croit bon, donc il doit y avoir du bon en moi, donc je puis être tout à fait bon... Par contre, croire au mal, c'est provoquer l'enfant à mal faire : « Je me sentais disposé, dit Chateaubriand, à faire tout le mal qu'on semblait attendre de moi. » *(Mémoires d'outre-tombe)*. Si les bonnes dispositions sont faibles ou tout à fait inexistantes, l'enfant redoute par avance la déception qu'auront ses maîtres et ses parents de s'être trompés à son endroit, et la pensée de cette déception l'amènera à faire son possible pour se rendre digne de la confiance qu'on lui montre.
>
> « Ajoutons qu'il faut croire sincèrement à ces dispositions et à ces bonnes intentions. Qu'on se méfie d'une certaine duplicité érigée à la hauteur d'un principe pédagogique et qui consisterait à se donner l'air d'avoir une confiance absolue et,

au demeurant, à surveiller comme si on n'avait aucune confiance. La meilleure façon d'être adroit c'est d'être droit. C'est chose périlleuse de vouloir ainsi jouer un personnage double, d'abord parce qu'on risque de se prendre au jeu et de prendre goût peu à peu à une certaine habileté qui manque de dignité ; ensuite parce que les enfants, les jeunes gens surtout, sont très clairvoyants et qu'ils n'auront pas de peine à deviner ce double jeu qu'on essaie de jouer. Qu'on ne se méprenne pas sur la véritable portée de ces réflexions sur la défiance contre la défiance ; le règlement de toute maison comporte une surveillance normale que les maîtres doivent exercer consciencieusement et que les élèves ne sont nullement étonnés de leur voir exercer. De cette surveillance normale il faut très nettement distinguer l'attitude soupçonneuse qui inspirerait toutes sortes d'habiletés inavouables rappelant les procédés policiers, pour surprendre les élèves. Ce qui serait la suprême habileté chez un commissaire de police serait la suprême maladresse chez un éducateur, qui a besoin de provoquer la confiance et de l'inspirer pour pouvoir faire œuvre d'éducation[1]. »

Cette confiance est particulièrement utile au début d'une année scolaire, quand l'élève revient des vacances, animé d'une grande bonne volonté.

« Oubliez complètement le passé dans ce qu'il a de défavorable à l'élève; n'y faites pas allusion. Les vacances ont passé par-dessus, l'enfant vient de commencer une nouvelle année, et comme une nouvelle vie ; supposez-le bien disposé et agissez en conséquence.

« Que les maîtres de la division d'où l'enfant vient de sortir se gardent de rien dire de défavorable sur le compte de tel ou tel élève qui doit passer dans une division supérieure. Agir autrement sous prétexte de renseigner les maîtres, serait nuire

[1]KIEFFER, op, cit., p. 264-266.

à la réputation des élèves ; ce serait compromettre le résultat de l'année nouvelle.

« Un élève revenu des vacances avec la résolution bien arrêtée de se réhabiliter et de se surveiller pour la conduite et le travail, se décourage vite s'il s'aperçoit qu'il a été précédé par une mauvaise réputation, et qu'il se trouve en face de maîtres qui n'espèrent de lui rien de bon. Les enfants ont droit à leur réputation, même dans l'intérieur de la famille du collège, et aux yeux des maîtres qui sont chargés de leur éducation[1]. »

7.2.5. — Le respect de la personnalité de l'enfant

En présentant le respect de la conscience de l'enfant comme un des traits caractéristiques de la pédagogie marianiste, nous en avons posé les fondements naturels et surnaturels[2]. Si nous y revenons ici, c'est parce que « de nos jours, alors que partout les machines commandent, que la technique envahit tout, imprègne tout et façonne tout à son image, ceux qui commandent doivent veiller à ne pas traiter ceux qui obéissent à leur volonté comme des marchandises ou comme des pièces d'une machine et respecter toujours en eux la personnalité humaine [3]. »

Si toute personne a droit au respect, sa faiblesse confère à l'enfant un droit de plus. Tout manque de respect le dégrade, parce qu'il risque de lui ôter le respect envers lui-même. Que de maîtres, cependant, sous prétexte qu'ils sont l'autorité, parfois même dans le but de faire du bien, sont tentés d'abuser de leur force, pour imposer leur manière de voir, de penser et de vouloir. En éducation l'autoritarisme est une hydre toujours renaissante.

---

[1]Abbé DE LAGARDE, Biographie, t. II, p. 173.

[2]Cf. p. 100 et suiv.

[3]PIE XII, 23 septembre 1953. Cf. aussi F. ARMENTIA? Adolescentes, formación de su naciente personalidad, 1948.

7.2.5.1. Le respect de la spontanéité de l'enfant. — Le grand attrait de l'enfant, c'est la fraîcheur de sa spontanéité. Il entre dans la vie plein de confiance et d'entrain, décidé à faire sa propre expérience au contact des choses et des hommes. Une sévérité intempestive, pressée de résultats, incapable de supporter son allure enfantine et d'attendre patiemment les fruits, veut forcer le développement. Au lieu d'aider et de diriger l'épanouissement de la vie qui monte, un visage grognon et des réprimandes importunes figent l'exubérance d'un jeune être.

> « Les parents et les maîtres qui, sous prétexte que la crainte est le commencement de la sagesse, viseront à obtenir que sans cesse le regard inquiet de l'enfant se tourne vers eux avant de se permettre une parole ou un acte, refouleront chez l'enfant tout élan et toute spontanéité, et ils en feront des petits êtres craintifs et compliqués qui, de peur d'être grondés, ne diront jamais un oui ou un non venant de leur conviction d'enfant, mais liront la réponse à donner sur le visage de qui interroge, et qui, de peur d'être punis ou rudoyés, ne feront jamais un acte sans y être provoqués par un commandement[1]. »

7.2.5.2. Le respect de sa naïveté. — L'attitude spontanée de l'enfant en face de son milieu social, c'est celle de la confiance et de la sympathie. Il est sans défiance et sans hostilité et ne devient circonspect et rebelle que si le milieu ne répond pas à sa sympathie par la sympathie, à sa confiance par la confiance. Il s'aperçoit bientôt qu'on lui raconte n'importe quoi pour se débarrasser de ses questions ou pour dérouter ses recherches indiscrètes, qu'on recourt à la ruse pour obtenir son obéissance, qu'on le punit également, qu'il avoue ou qu'il nie. Mais ce qui donne le coup décisif à sa confiance et le révolte, c'est le manque de franchise, le recours à la politique et à la rouerie.

> « La politique et l'habileté sont à leur place dans la diplomatie où elles me trompent que ceux qui se laissent tromper par leur

[1]F. KIEFFER, op. cit, p. 100.

faute; mais en matière d'éducation, la première loi, c'est la mutuelle confiance, et toute influence éducatrice serait tenue en échec si l'enfant pouvait soupçonner seulement que sa confiance puisse être trompée. En éducation comme en bien d'autres choses, la meilleure façon d'être adroit, c'est d'être droit[1].

« Tout procédé détourné, tout mensonge surtout, toute rouerie, est une petitesse et une lâcheté, et, à ce titre, est méprisable. Les grandes personnes ne s'y méprennent pas.

Les enfants non plus ; ils sont plus clairvoyants qu'on ne pense: des parents et des maîtres qui usent du mensonge comme d'un moyen de gouvernement, se disqualifient auprès des enfants et ils tuent la confiance[2]... »

Aucune gentillesse ne fera oublier à un cœur bien né ce manque de respect, car, sans la base du respect, elle apparaîtra elle-même comme une ruse politique et provoquera la révolte de la dignité blessée, parce qu'elle traite la personne humaine comme moyen et non comme fin. Le respect est la base de la charité, parce qu'il est un aspect de la justice, sans laquelle il n'y a pas de charité, mais seulement du faux paternalisme.

7.2.5.3. Respect de sa pudeur. — La conscience de l'enfant est un domaine aussi inviolable que celle d'un adulte. L'adolescent surtout a une vie intime faite de sentiments divers parfois inavoués et inavouables. Recourir à l'intimidation ou à la flatterie pour se faire ouvrir les portes de ces secrets, c'est une atteinte à la pudeur, un viol de la conscience. Ceux-là seuls ont le droit d'y pénétrer, auxquels l'adolescent accorde spontanément sa confiance.

[1]F. KIEFFER, op. cit., p. 103.

[2]IDEM, Education et équilibre, p. 218. Sur la culture de la loyauté vis-à-vis des élèves, voir aussi P. SIBBING, M. E., mai 1949, p. 1.

« Les enfants ont leurs secrets personnels qu'ils veulent garder jalousement et qu'ils souffriraient de voir étalés au grand jour. Ils ont conscience de certaines faiblesses qu'ils se reprochent et dont ils sont humiliés, mais qu'ils cachent aux autres ; ils sentent des enthousiasmes pour lesquels ils craignent le sourire d'un profane.

« Ils ont aussi les secrets de leurs camarades, connus accidentellement par le fait même de la vie en commun, ou qui leur sont révélés par des confidences. Le simple esprit de solidarité et le sentiment de l'honneur leur font un devoir de ne pas livrer ces secrets, quelque instance qu'on leur fasse à ce sujet.

« A l'âge surtout où ils s'éveillent à la vie sentimentale, ils ont le secret d'amitiés normales ou anormales, d'amitiés qui les font vivre, à part de leurs camarades et de leurs maîtres, d'une vie d'intimité pour laquelle ils redoutent les regards indiscrets.

« Ils ont enfin les secrets de famille par lesquels ils sont en communion avec les leurs : lettres soigneusement conservées dans un portefeuille, menus souvenirs jalousement serrés dans une petite cassette, leur permettant à tout moment de s'isoler de ceux qui les entourent, pour vivre — par la pensée au moins et par le contact d'objets souvenirs – en intime union avec les membres de la famille. Et tout cela constitue l'intimité morale de l'enfant et du jeune homme[1].

« Ne mentionnons que pour mémoire le coup de force par lequel, dans des cas particulièrement graves, et pour sauvegarder l'intérêt général de la famille ou du groupement, on doit se permettre de faire irruption dans l'intimité de l'enfant alors que celui-ci essaie de se barricader contre la

[1]IDEM, Autorité, p, 105-106.

violence qui lui est faite. Les enquêtes menées à la manière des juges d'instruction, l'obligation faite à l'enfant, sous la menace de peines très graves, d'avouer une faute, dût-il compromettre un camarade, le dépouillement de ses papiers intimes, etc., sont des mesures violentes qui ne deviennent légitimes que pour des causes proportionnellement graves et qui, pour peu qu'elles ne soient pas amplement justifiées, risquent de froisser pour toujours l'être profond de l'enfant.

« A ceux qui seraient exposés à faire preuve d'un zèle indiscret en cette matière et à s'autoriser aux mesures les plus bassement inquisitoriales, sous prétexte qu'en somme ils cherchent le bien de l'enfant, il conviendra de répéter que la fin bonne ne justifie pas les moyens mauvais, et qu'il faut savoir se résigner, parfois, à ne pas obtenir certains résultats excellents, si les procédés pour y arriver répugnent à l'honnêteté, à la délicatesse et au respect que nous devons à l'homme esquissé dans l'enfant[1]. »

7.2.5.4. Respect de sa volonté. — On ne force pas la volonté d'un enfant, on la guide. Même si elle est butée, on ne la : brise pas, mais on la délivre.

« Malheureusement, deux volontés, celle de l'éducateur et celle de l'enfant, peuvent être en conflit. Au lieu de s'ingénier pour amener la volonté de l'enfant à s'harmoniser avec la sienne et à vouloir ce qu'il veut lui-même – étant supposé que ce qu'il veut, c'est le bien – l'éducateur peut être tenté, en cas de conflit et parce qu'il est fort, de supprimer la volonté plus faible. Il est possible, en effet, en recourant aux moyens de coercition, aux réprimandes violentes, aux punitions exagérées, d'anéantir une volonté, ou du moins de la mater; de

[1]Ibid., p. I09-110. Que penser du contrôle de la correspondance encore en usage dans quelques pensionnats"? De la part d'un éducateur, l'habitude de ne rien vouloir savoir de ce que l'enfant ne veut pas lui dire spontanément, est une vertu. La liberté de la correspondance avec les parents doit être totale. Une formation positive au respect de la vérité est plus efficace que les contrôles les plus serrés.

l'amener à se rendre à merci ou à ployer comme devant une fatalité inéluctable : c'est là un succès de dompteur et non un triomphe d'éducateur.

« A partir du moment où ce misérable résultat est atteint, il ne peut plus être question de former une volonté, car celle-ci est en déroute[1]. »

7.2.6. — L'âme qui atteint l'âme

« L'âme qui atteint l'âme, disait le Père Kieffer, voilà, la formule de toute méthode pédagogique qui veut aboutir à former et à développer l'être moral[2]. » L'éducation en série ou en masse ne parvient guère à transformer le fond de la personnalité. C'est l'influence personnelle du maître sur chaque conscience qui modifie les volontés. « Je n'ai pas d'autre secret, disait le Père de Lagarde, que d'agir sur les consciences[3]. » Pour lui, l'entretien particulier avec ses grands élèves et la confession hebdomadaire constituaient les moyens les plus efficaces pour former leur volonté. « Quand il était en tête-à-tête avec un élève, il savait si bien l'étudier, il était si habile à juger de ses dispositions, qu'après deux ou trois questions, il était à peu près fixé sur ce qu'il pouvait en attendre[4]. »

« Il visait surtout à former la volonté des élèves ; c'était le plus sûr moyen de développer l'être moral, de former le caractère, d'habituer le jeune homme à se proposer un but, à le poursuivre librement et avec constance. Pour la même raison, il demandait des promesses bien déterminées ; quelquefois c'était une promesse écrite en un engagement d'honneur. L'entretien commençait ordinairement par quelques considérations morales ou religieuses ; le directeur parlait

[1] Ibid., p. 110-111.
[2] *KIEFFER, L'autorité..., p. 16.*
[3] *Biographie par le P. Simler, t. II, p. 283.*
[4] I*bid., p. 281.*

lentement, sollicitait des objections, y répondait, et arrivait enfin à un ton plus vif qui impressionnait l'interlocuteur. Ensuite il encourageait, promettait son propre concours, faisait entrevoir le triomphe définitif et le bonheur qui s'y rattachait. Pour le moment, il n'exigeait qu'un petit effort[1]. »

7.2.7. — Une atmosphère religieuse

L'éducation est essentiellement une question d'atmosphère. On éduque plus efficacement par le climat qu'on fait régner dans l'école que par les conseils qu'on donne ou les sanctions qu'on porte. La meilleure éducation est celle qui pénètre dans l'âme à l'insu de ses bénéficiaires. L'enseignement n'atteint que l'intelligence; mais pour saisir la signification de la morale et de la religion, l'élève doit vivre dans un milieu où ces valeurs spirituelles sont concrètement réalisées dans la vie quotidienne d'un groupe d'êtres humains à l'existence desquels elles sont incorporées. La volonté de l'enfant a particulièrement besoin de cet appui à la fois ferme et discret. Dans une atmosphère surnaturelle et apaisante, optimiste et virile, où tout rappelle Dieu et invite à la paix, où tout se fait selon l'ordre et la charité, l'âme de l'adolescent se dilate ; il accepte et assimile spontanément les gestes et les pensées de la foi.

Nos élèves ne sont ni des agnostiques ni des païens et nous sommes chargés de faire d'eux, non des stoïciens, mais des chrétiens. La conquête de la maturité morale doit baigner dans le surnaturel, être un élément essentiel de la formation religieuse. Nos jeunes gens doivent être convaincus qu'on n'est pas un vrai chrétien, si on ne cherche pas à devenir intégralement homme. La perfection que Notre-Seigneur mous prescrit d'acquérir n'est pas un idéal artificiel, étranger à notre croissance naturelle. Le travail spirituel comprend nécessairement l'acquisition des vertus

[1]Ibid., p. 282,

humaines qui font partie intégrante de notre perfection chrétienne et sont surnaturalisées par la grâce. C'est par amour de Notre Seigneur que le jeune homme s'efforcera donc de retenir un mot dur qui lui monte aux lèvres, de rester insensible devant une injure, d'accepter sans broncher une punition, de perdre au jeu avec le sourire, d'apprendre une leçon difficile, de soigner un devoir prescrit, d'obéir à un ordre coûteux, bref tous ces mille gestes quotidiens qui assurent peu à peu la maîtrise de soi, tout en nous conduisant à Dieu. Ce n'est qu'à ce prix que l'élève apprendra progressivement à opérer, entre la religion et la vie, cette synthèse vécue, laquelle consiste moins à saupoudrer les actions journalières de gestes chrétiens et les discours de paroles religieuses[1] qu'à transformer le caractère et à moraliser la conduite par amour de Dieu, notre Créateur et notre Rédempteur.

Enfin, on n'insistera jamais trop sur la nécessité de la grâce dans la lutte morale, la conquête de la maîtrise de soi et la poursuite de la perfection. Si l'homme dit oui, c'est la grâce qui lui donne de le dire. Cela est non seulement vrai des actes proprement surnaturels, qui sont un pur don de Dieu, mais aussi des actes humains libres, car c'est Dieu qui vivifie notre liberté et lui donne le vouloir et le faire. Aussi les prières et les autres actes religieux, en particulier la réception des sacrements, tout en gardant leur valeur d'adoration et de culte, doivent souvent être orientés vers l'obtention de ces grâces indispensables[2].

[1]Encore que ce moyen ait aussi son importance.

[2]Sur cette idée, un chapitre dans le *Manuel de Pédagogie* de 1856, p. 108 à 113.

7.3. Les éléments de la formation du caractère

Le caractère est l'idéal que l'éducateur se propose dans la formation de la volonté. Il comporte la synthèse de nombreuses qualités rarement réalisées dans le même homme à un égal degré d'achèvement. Il est pour ainsi dire la résultante de l'évolution de la personnalité entière et suppose à la base une affectivité saine[1] et un jugement droit. Peu d'hommes peuvent se flatter de posséder au même degré la ténacité, la maîtrise de soi, l'esprit de décision et d'initiative, qualités majeures qui doivent s'allier à quelque degré dans le même sujet pour lui assurer une volonté équilibrée. L'absence d'une seule de ces qualités compromet l'exercice de la volonté. La ténacité, si elle est seule, devient de l'entêtement et de l'obstination; si la maîtrise de soi est isolée, elle n'est pas loin de la froideur la plus stérile; l'esprit de décision, quand rien ne l'équilibre, fait des impulsifs, et enfin, l'esprit d'initiative exagéré engendre l'indiscipline, l'esprit frondeur et chimérique.

Considérons les moyens que l'éducateur doit mettre en action pour former des hommes de caractère.

7.3.1. — La création d'automatismes

On se représentait naguère le développement de la volonté, comme d'ailleurs la croissance de la vertu, à l'instar de celui des muscles : plus on répète d'actes difficiles, avec des poids de plus en plus lourds, plus les muscles se fortifient et s'assouplissent, que ces exercices soient faits de bon gré ou à contrecœur. On étendait la même conception à la formation de la volonté et à l'acquisition de l'habitude en général, parfois même à l'éducation religieuse : plus on fait réciter de prières à l'enfant, plus souvent on le soumet à des exercices religieux, plus il acquerra de la piété, pensait-on, quelles

[1]En particulier la libération de l'angoisse, créée par les refoulements qui n'ont pas abouti au renoncement.

que soient d'ailleurs ses dispositions intérieures ou sa résistance. La psychologie contemporaine a parfois réagi, excessivement sans doute, contre ces conceptions simplistes qui confondaient le dressage avec l'éducation. A l'en croire, la force volontaire n'augmenterait pas par l'exercice, son efficacité dépendrait uniquement du renforcement des motifs : chaque fois qu'on installe un motif élevé, la force volontaire se développe.

Comme toujours, la vérité réside dans un juste milieu. Chez l'homme, toute habitude est nécessairement mixte, c'est-à-dire participe à la fois du corps et de l'esprit. L'élément organique exige la répétition et l'élément spirituel, dès que l'enfant est arrivé à l'âge de raison, la motivation rationnelle. Un homme mûr n'acquiert aucune habitude totalement humaine, que celle-ci soit vertueuse ou vicieuse, s'il fait l'acte à contrecœur et sans consentement intérieur.

Dans l'éducation de l'enfant, il y a cependant une *large part de dressage*[1], pour l'aider à se dégager progressivement de ses instincts primitifs, à user les résistances opposées par le corps et l'affectivité déréglée, afin de préparer en lui un terrain propice à l'éclosion de l'esprit. C'est pourquoi il faut créer en lui, dès la petite enfance, un ensemble d'automatismes dont le jeu harmonieux facilite la docilité aux motifs. A cet âge, l'éducation de ces réflexes n'est guère qu'un dressage animal obtenu par la répétition et les sanctions. « Supprimer cette contrainte dans l'éducation, c'est renverser la hiérarchie des tendances, en faisant prédominer les plus basses; c'est accepter le commandement par en bas, c'est autoriser en définitive la tyrannie. Toute éducation vraie et féconde devra être à base de contrainte et impliquer le sacrifice énergiquement imposé et généreusement accepté[2]. » Nous avons expliqué plus haut que l'amour des parents tient lieu de la motivation rationnelle dont l'enfant est encore incapable. Peu à peu, on l'entraîne ainsi aux principaux comportements sociaux, à l'ordre, à la propreté, à la politesse, au respect, à la docilité, à la franchise, à l'exactitude, à la ponctualité, à la lecture et à l'écriture. On crée ainsi en lui un

[1]Voir F. KIEFFER, op. cit, p. 309-310

[2]*Ibid., p. 333.*

ensemble de réflexes qui constitueront une économie de force, d'attention et de temps et dispensent la volonté de refaire indéfiniment les mêmes efforts élémentaires dont l'emploi ultérieur est ainsi devenu disponible pour des tâches plus spirituelles. Dans ce dressage qu'il ne faut jamais prendre pour le but suprême de l'éducation et qu'il convient de savoir relâcher de plus en plus avec la progression spirituelle, l'éducateur tiendra le plus grand compte des limites de chaque enfant. Exiger de lui des efforts qui dépassent les réserves de son potentiel psychique et physique, c'est le briser et l'avilir, en tarissant la source et la spontanéité de son être. On n'est que trop souvent tenté de lui demander des attitudes d'adulte. Il faut surtout qu'il conserve toujours la conviction que les éducateurs l'aiment et ne cherchent qu'à l'aider à résister à ses caprices.

7.3.2. La formation d'habitudes vraiment humaines ou spirituelles

Dès que l'enfant a atteint l'âge de raison, ce dressage doit être progressivement informé ou rationnellement motivé, car il n'y a pas d'acte humain, créant une habitude humaine[1], sans conscience et sans consentement motivé. Un acte est volontaire ou libre dans la mesure où il est motivé et librement consenti. Les sanctions ne peuvent avoir d'autre but que de libérer l'enfant des obstacles trop grands ou de préparer momentanément la réflexion et l'acte de volonté. La crainte n'est que le commencement de la sagesse et non la sagesse elle-même. Il s'agit donc d'éviter toute pression superficielle, toute suggestion trop sensible, bref tout stimulant externe qui laisse l'âme rebelle tout en emportant la décision extérieure.

> « Pour obtenir de l'ordre, du travail, pour empêcher le mal de prévaloir ouvertement, la discipline extérieure est bien le moyen le plus prompt et le plus facile. Jamais on ne peut entièrement s'en passer. C'est parfois le seul praticable, eu égard à la capacité du maître naturel de l'élève, et force est

[1] *Voir la Loi d'activité, p. 131.*

alors de s'en contenter. Mais jusqu'où peuvent aller l'œil et la main ? Qu'aurait-on gagné, quand même on serait parvenu à faire régner autour de soi un silence morne ; quand la pétulance aurait été changée en immobilité, que l'enfance aurait oublié son naïf sourire, et que sur ses lèvres imberbes se serait imprimé le masque sérieux de l'âge des soucis ? Ce ne serait jamais qu'un masque : dissimulation, crainte servile, passion concentrée. Voyez aussi quelle explosion et quel débordement, quand la main cesse de comprimer ; quelle licence quand on est hors de la portée de l'œil. -- Non, l'abstention du mal n'est pas l'innocence. La régularité n'est pas l'ordre, et le fait du travail n'en est pas l'amour. Le siège de la vertu n'est que dans le cœur. L'éducation morale n'a jamais pu ne consister qu'à enchaîner la liberté[1].

« Dès qu'ils ont l'usage de la raison, (les enfants) ont aussi la merveilleuse faculté de se rendre d'eux-mêmes meilleurs ou pires, de se perfectionner ou de se dégrader, de se redresser ou de se déformer, de s'élever ou de s'abaisser, en un mot d'être les auteurs de leur propre bien et de leur propre mal. C'est le caractère du bien et du mal moral d'avoir pour artisan la libre volonté.

« L'enfant n'est pas seulement un arbre qui porte de mauvais et de bons fruits, mais un arbre qui de lui-même sera fécond ou stérile, qui de lui-même produit des fruits savoureux ou des fruits empoisonnés[2]. »

7.3.2.1. Le rôle des motifs. — On n'a donc pas encore établi l'enfant dans le plan humain ou spirituel tant qu'on n'a obtenu de lui que des actes extérieurs auxquels il ne consent pas intérieurement. Il faut incliner en même temps la volonté à

[1]LALANNE, E. F., t. II, p. 585,
[2]SIMLER, Guide du maître, p. 18.

accepter ces attitudes en lui proposant des motifs rationnels et religieux à sa portée. « A mesure qu'il avance en âge, la formation de la volonté réside dans la formation de l'intelligence pratique, qui informe ses décision: L'acte libre apparaît comme le fruit combiné de l'intelligence et, de a, volonté s'embrassant mutuellement[1]. » Il n'y a pas de volonté pure qui décide sans motifs[2].

> « Le fameux et abusif *sic volo, sic jubeo ; sit pro ratione voluntas* (la raison, c'est que je le veux) que les enfants supportent, bien qu'à contrecœur, crispe l'adolescent et provoque sa rébellion, ouverte ou camouflée, selon les tempéraments, parce qu'il ne veut en aucune manière laisser tuer sa liberté et son esprit d'indépendance à peine né. Et il ne manque pas de raison pour cela... Une discipline de fer peut réaliser un ordre extérieur impeccable, mais elle n'obtient pas cette discipline réelle fondée sur la collaboration[3] .»

L'activité volontaire authentique suppose des motifs et ne s'ébranle que sous l'effet d'un motif et avec d'autant plus d'efficacité que ce motif a été mieux assimilé par la méditation. Une volonté est d'autant plus morale et efficiente qu'elle est plus dépendante de la Vérité et plus affectionnée au Bien. Le rôle de la méditation quotidienne, du moins sur le plan psychologique, c'est précisément d'assurer à la volonté ces motifs aimés sans lesquels elle ne peut se mouvoir. La connaissance spéculative, en effet, et c'est un fait d'expérience courante, ne suffit pas à mouvoir la volonté; il faut que l'idée ait passé dans le cœur. Mais c'est par l'intelligence que tout commence. De là l'importance de l'enseignement des idées morales et religieuses dans la formation de la volonté. « La vérité rend libre.»

---

[1]W. BUEHLER, Prudence of education, p. 42 et suiv.

[2]Le volontarisme psychologique, attitude encore très répandue, surtout chez les « administrateurs », est responsable de ce subjectivisme qui réduit toute connaissance à des opinions arbitraires, en substituant les caprices personnels aux premiers principes de la connaissance.

[3]F. ARMENTIA, Adolescentes, p. 101-103.

« Sans tomber dans l'excès de la théorie exagérée de Fouillée sur les idées forces, nous pouvons affirmer que lorsque la volonté est en déroute, la cause réside le plus souvent dans le vide de l'intelligence et que la première condition pour forger une volonté robuste, c'est d'infuser des idées claires[1]. »

> « Rien n'est assuré, aussi longtemps qu'on n'a point réussi à pénétrer jusqu'au fond le plus intime de l'âme, aussi longtemps qu'on n'a point convaincu la raison, entraîné le cœur et déterminé la volonté. Il faut donc à tout prix gagner la volonté de l'enfant, il faut faire vouloir choisir le bien et détester le mal, il faut faire aimer de devoir, le travail, l'ordre, la soumission, en un mot la vertu. L'observation matérielle, extérieure, machinale ou forcée de tous les devoirs, de toutes les prescriptions ne contribue point à améliorer l'enfant ; l'action personnelle, volontaire et libre, voilà ce qui élève, ce qui rend plus digne. Elever un enfant, c'est l'aider à marcher librement vers le but élevé qui est sa fin, c'est lui en inspirer l'amour et lui en fournir les meilleurs moyens. Préparer habilement et de longue main les enfants à ce qu'on exige d'eux, leur montrer qu'on demande d'eux ce qui est juste, ce qui est bien, ce qui est dans l'intérêt de leur bonheur, de leur dignité, leur persuader qu'ils sont raisonnables, qu'ils trouvent le vrai bien dans l'accomplissement des devoirs, dans le témoignage d'une bonne conscience, dans l'empire qu'ils exercent sur eux-mêmes, leur donner une haute idée d'eux-mêmes, point de vue chrétien, de leurs actes, de leurs déterminations, dont les conséquences s'étendent jusqu'à l'éternité ; ce sont là autant de moyens de redresser la volonté et de vaincre toutes les résistances[2]. »

Appliquons ces principes à l'acquisition d'une vertu, de l'humilité naturelle, par exemple. Les humiliations imposées et subies à

[1]F. ARMENTIA, Caballero, p. 272.
[2]P. SIMILER, Le Guide du maître, p. 18.

contrecœur ne font pas progresser en humilité ou en vérité ; elles font même plus de mal que de bien et risquent d'avilir l'élève en lui faisant perdre le respect de lui-même et en créant un complexe d'infériorité. A moins de confondre l'éducation avec le dressage, on ne peut nier qu'une humiliation, pour faire croître en vertu, doive être motivée et consentie. On pourrait dire la même chose de toutes les autres vertus. Il est inutile de faire des reproches à un paresseux, si en même temps on ne réussit pas à lui faire comprendre et accepter un idéal, un pourquoi de ses efforts.

7.3.2.2. Présenter les motifs sous forme positive. — Pour débarrasser l'élève d'un défaut, il faut surtout tourner son esprit vers la vertu à acquérir. Une prohibition du mal est moins efficace que la lumière par laquelle on éclaire le bien à réaliser. Répétez avec insistance à un enfant qu'il est gourmand, entêté, vaniteux, etc., et vous risquez de renforcer en lui précisément le défaut que vous voulez déraciner. Le cycliste qui fixe le caillou qu'il veut éviter, fonce droit dessus. Il doit regarder au-delà. Il est plus efficace de détourner l'attention de l'enfant de l'acte à éviter pour le diriger vers le bien à faire. A partir de l'adolescence, plus on répète certaines défenses, plus elles crispent et moins on en tient compte. Saint Paul l'avait déjà fait remarquer à propos de la loi. C'est une loi fondamentale de la vie psychique que l'homme s'épanouit d'autant plus qu'il se concentre moins directement sur lui-même et regarde plus intensément l'acte qu'il accomplit. *Age quod agis*, disent les maîtres de la vie spirituelle. Un timide, qui s'escrime contre ses attitudes de timidité pour s'en corriger, risque de devenir plus timide encore ; qu'il fixe l'attention sur des actes de courage ! Il y a une riche psychologie dans ce conseil d'un aumônier à son scout : « Tu n'introduiras jamais dans ta prière des mots neurasthéniques, c'est-à-dire les mots qu'il n'est pas bon de répéter, tels que : impureté, paresse, mensonge, tristesse, etc., mais tu l'émailleras toujours de mots dynamiques, tonifiants, qu'il est bon de répéter comme les mots d'une devise : pureté, courage, droiture, allégresse, etc. Au lieu de dire : je veux, cette semaine, ne pas être paresseux en

classe de latin, ce qui est une mauvaise prière de combat, tu diras : je veux, cette semaine, mon Dieu, travailler mon latin avec acharnement. » C'était la méthode de l'Abbé de Lagarde :

> « En général il s'appliquait plus à pousser vers le bien qu'à détourner simplement du mal; et même quand il rencontrait des maladies graves et rebelles, il ne se contentait pas d'attaquer exclusivement le défaut; il obtenait souvent des résultats inattendus en dirigeant les efforts du pénitent vers la vertu opposée ou vers sa qualité dominante.
>
> « Ainsi, à celui-ci il prescrit de dire une bonne parole à son camarade en récréation ; à celui-là de donner le bon exemple en classe par son attention ; l'enfant sensuel s'interdira quelque plaisir, quelque friandise au goûter ; l'élève paresseux promettra de soigner son devoir et d'apprendre ses leçons pendant les huit jours suivants ; à un autre paresseux il donnera pour pénitence de se lever, pendant une semaine, au premier appel de la personne chargée de le réveiller. A l'enfant plus avancé, il suggérera quelque mortification pour fortifier la volonté contre l'horreur de ce qui coûte et contre le penchant vers ce qui flatte[1].

Dans un cœur d'adolescent, certains mots ont un écho et un dynamisme irrésistibles. L'honneur est un de ces mots-là. Le Père de Lagarde en faisait son principal moyen d'éducation. Souvent aussi il faut provoquer la confiance et donner à l'adolescent le sentiment de sa puissance : « Le merveilleux excitateur qu'était l'abbé Léber s'entendait à merveille à provoquer chez ses élèves cette ardeur pour les choses difficiles. Un jour, il donna à ses élèves de troisième, pour une étude d'une heure, cent vers de la tragédie de Cinna à apprendre par cœur ; plusieurs élèves arrivèrent à

[1] SI*MLER, Vie de l'Abbé de Lagarde, t. II, p. 290.*

réaliser ce tour de force ; la plupart essayèrent et eurent certainement le sentiment que lorsqu'on veut, on peut[1]. »

Sans doute, il faut que les élèves apprennent à faire la distinction entre le bien et le mal, telle que la précisent les commandements de Dieu. Mais tout en exposant cette distinction, il ne faut jamais cesser de montrer les sommets vers lesquels Dieu les appelle. Les garde-fous sont indispensables, mais à quoi servent-ils, s'il n'y a pas en même temps, au bout de la route et toujours entrevu, un idéal attirant et surtout un Amour qui nous invite ?

7.3.2.3. Le rôle de l'idéal. — L'idéal est un motif d'ordre supérieur aimé et sans cesse médité. L'homme de volonté est précisément celui qui a su installer en lui un grand idéal, clairement perçu, auquel il demeure passionnément fidèle, un centre d'intérêt élevé, capable de susciter en lui enthousiasme durable et qu'il réussit d'autant plus aisément à réaliser, qu'il a, par de plus nombreux exercices, use toutes les résistances physiques et affectives. On a écrit des pages magnifiques sur le rôle de l'idéal en éducation[2]. Les satisfactions de l'amour-propre et les succès scolaires peuvent soulever momentanément le cœur d'un jeune homme qui a quelque ambition. Mais, si utiles qu'ils soient, l'illusion qu'ils provoquent est de courte durée et il faut lui faire pressentir leur insuffisance et leur relativité. « Le vrai moyen pour exalter l'âme et la rendre capable d'héroïsme, c'est de lui présenter un objet digne de ses efforts, c'est de lui offrir une cause qui mérite le dévouement total, c'est-à-dire de faire briller à ses yeux un idéal », une raison de vivre supérieure à la vie elle-même, une réalité « si bonne que meilleure ne peut être

[1]F.-J. KIEFFER, Apôtre de Marie, 1906, p. 352. Sur l'importance qu'il y a à donner aux enfants confiance en eux-mêmes, cf. JAMES DARBY, M.E., février 1949, p. 68.

[2]F. KIEFFER, L'autorité dans la famille et l'école, p. 445-458; FELIX FERNANDEZ, El idealcomo medio de educacion», F Pilar, janvier 1948, p. suiv. F. ARMENTIA, Caballero, p. 271 et suiv. (de très belles pages pour les élèves), et E. PAULIN, « Meeting the difficulties of character training in departmentalized school », Nat. Cath. Èd. Asso, Bulletin, août 1937, p. 298.

», qui réponde à son désir irréfrénable de se surpasser toujours elle-même.

Un tel idéal donne un sens à la vie, y introduit de l'unité et de la continuité, lui assure le rendement maximum. On ne conduit pas les hommes avec un chronomètre et un double décimètre, mais avec un esprit. La valeur et le dynamisme d'un homme se mesurent à l'élévation de son idéal. Pour l'incarner progressivement dans la vie des jeunes gens, il faut en parler souvent. Leur cœur vibrera à l'unisson du nôtre, si le nôtre est convaincu lui-même et sait leur révéler leurs profondes aspirations vers une vie belle. C'est dans la lumière de cet idéal qu'il convient d'envisager avec eux toutes les carrières humaines, de les rendre mécontents d'eux-mêmes et désireux de se surpasser, puis de tourner ces désirs et ces capacités de sacrifice vers une action précise, la charité, le don de soi aux œuvres de l'école.

Nos grands éducateurs ont souvent choisi un idéal pour leur école et l'ont concrétisé dans une belle et vibrante devise[1].

7.3.2.4. L'idéal doit être personnifié. — L'idéal présenté doit prendre la forme d'une personne. L'exemple est le moteur le plus dynamogène pour la volonté de l'adolescent et en même temps le plus respectueux de sa conscience. L'attraction qu'exercent sur son âme le héros et le Saint est puissamment contagieuse. L'instinct d'imitation ne jouera jamais plus avec autant de séduction que pendant la période de l'adolescence. A cet âge, l'élève s'identifie littéralement aux héros de ses romans, s'imagine vivre leur vie et, en sortant de la lecture, son cœur est plein de bonnes résolutions. Il importe donc de lui faire lire des biographies de héros et de saints écrites avec vigueur et élan.

---

[1]Le P. LALANNE à Stanislas : Français sans peur et chrétien sans reproche ! Le P. KIEFFER, à la Villa Saint-Jean : De toute son âme ! Voir une liste d'une cinquantaine de ces devises dans F. ARMENTIA, Caballero, p. 280-281. En voici quelques-unes : « Bene agere et lætari; duc in altum; in victoria pax; In altis habito; æquo animo per vias rectás »; mieux être que paraître; hâte-toi lentement, etc. La devise personnelle doit s'adapter au caractère de chaque élève.

« C'est un fait prouvé mille fois que le contact familier, amical et continu avec les grands esprits de tous les temps et de tous les pays est un excellent moyen de se perfectionner, de s'approprier, pour ainsi dire, cette magnanimité et cette supériorité qui les fit passer à l'histoire. Puisqu'ils ont su vivre une vie plus intense, plus profonde, plus large et plus saine que celle de la masse, nous pouvons apprendre chez eux jusqu'où peut aller le développement harmonieux de nos facultés, à quelle hauteur et par quels moyens nous pourrions atteindre une certaine perfection et comment nous pourrions, en suivant leur exemple, développer et faire fructifier au maximum les ressources que Dieu a placées en nous[1]. »

Mais c'est surtout la personne du Christ qui doit devenir l'Idéal auquel l'élève doit conformer sa vie. Qu'on lui présente le Christ tel qu'il est dans l'Evangile, en faisant ressortir sa calme maîtrise de soi, sa prudence avisée, l'objectivité et la fermeté de sa pensée, la bonté et la délicatesse de ses sentiments, son amour désintéressé pour les hommes. Si on parvient à lui faire admirer et aimer le Christ, tout est gagné. L'étude de ses vertus est d'ailleurs la manière la plus efficace de présenter la loi morale à l'adolescent, Alors, au lieu d'être un impératif refoulant, la morale lui apparaîtra comme la suprême exigence de l'Amour.

7.3.3. — L'obéissance et l'exercice de l'autorité[2]

7.3.3.1. Les principes. — Les fins et les modalités de l'obéissance qu'un maître religieux exige de ses élèves ne sont pas identiques à celles qu'il voue à son propre supérieur[3]. Sans doute, la fin ultime

[1]F. ARMENTIA, ibid., p. 326.

[2]A compléter cette section avec ce que nous dirons de l'autorité dans la 3e partie, chap. IV, 4°.

[3]L'obéissance du Religieux est la remise libre de ses droits entre les mains du Supérieur, représentant de Dieu, quelles que soient la valeur personnelle de celui-ci et la forme des ordres qu'il donne. Pareille obéissance suppose, pour être authentique, une personnalité

leur est commune ; conformer la volonté humaine à celle de Dieu. Mais la fin immédiate de l'obéissance scolaire est de conduire l'élève à la liberté intérieure et à l'autonomie adulte. Pour obéir vraiment, c'est-à-dire ; pour donner à l'exécution d'un ordre une adhésion intérieure, à consciente et libre, il faut être libéré de tout égoïsme, en particulier de la crainte[1]. Tel n'est pas le cas de l'enfant : sa liberté est encore enfouie dans une multitude d'automatismes[2] psycho-physiologiques dont il importe de le dégager progressivement. Même quand il se soumet à un ordre, sa soumission est généralement due à des motifs égocentriques : la peur du châtiment, l'attente d'une récompense, le désir d'échapper à la réflexion et à l'initiative[3]. Par une progressive purification des motifs d'agir, comme nous l'avons dit à propos de l'émulation[4], il faut arriver à ce qu'il consente à exécuter les ordres donnés pour des motifs rationnels et à surnaturels. Sans cette adhésion intérieure ou libre, qui est le but même de toute éducation morale et admet d'ailleurs des degrés, l'obéissance n'est qu'une soumission extérieure sans valeur morale. Le plus important, en éducation, n'est pas que les ordres soient exécutés, mais qu'ils soient exécutés moralement, librement. Développer la capacité d'obéir

---

mûre et libérée de ses déterminismes psycho-physiologiques. L'obéissance scolaire est surtout un moyen d'arriver progressivement à la liberté; elle ne suppose pas celle-ci au départ.

[1]Dans son livre, Ecole et Caractère, FOERSTER intitule un premier chapitre « l'obéissance par la liberté », et le chapitre suivant : « la liberté par I obéissance »

[2]Ce terme désigne des formes d'activité qui s'accomplissent sans, délibération ni volonté, d'une manière souvent inconsciente. Beaucoup d'activités d'abord conscientes au temps de leur apprentissage, deviennent si spontanées et faciles qu'elles libèrent l'attention pour d'autres tâches après être devenues à peu près automatiques. Les habitudes, en se développant, tendent à devenir automatiques. Certains automatismes acquis, ou habitudes, permettent le progrès.

[3]Un Religieux qui n'obéirait que par peur des conséquences personnelles de la désobéissance, ou pour échapper aux aléas de la vie et des responsabilités, n'a pas une obéissance spirituelle. Elle est purement instinctive et donc sans valeur morale. Or, le mérite, même surnaturel, dépend du degré de liberté intérieure, c'est-à-dire de la rationalité des motifs et de l'adhésion de la volonté.

[4]P. 246 et suiv.

intérieurement, c'est donc cultiver la liberté intérieure, l'adhésion à l'ordre moral, l'autonomie morale[1], bref la personnalité.

Il est évident qu'au début, comme nous l'avons dit, il faut user de sanctions pour briser les premières résistances de l'instinct. Mais à mesure que l'élève avance en âge, l'autorité du maître doit s'efforcer de se rendre toujours plus inutile, voire de disparaître : « L'obéissance, dit Pie XII, doit sagement préparer à l'initiative et à une coopération active et graduellement plus consciente. » Eduqués selon cette perspective, nos élèves seront aptes, un jour, à se conduire eux-mêmes, à décider de leur propre vie sans être encadrés par un règlement et une armée de surveillants. Un éducateur qui prolongerait indéfiniment la période de l'obéissance purement extérieure de l'enfance, oublierait qu'elle n'est morale que si elle est libre, c'est-à-dire intérieurement consentie. Il doit habituer graduellement l'élève à se décider par lui-même. Dès que l'enfant est capable de raisonner et donc de vouloir, le maître s'efforcera de substituer des motifs rationnels et surnaturels à une soumission obtenue en faisant appel aux sentiments ou aux sanctions.

Cette évolution de l'autorité est indispensable pendant la crise d'émancipation et d'affirmation juvénile, destinée dans les vues de la Providence à acheminer l'adolescent vers l'âge adulte. Une attitude dictatoriale ou même trop paternellement protectrice risquerait alors de briser les ressorts moraux, de faire de l'adolescent un révolté s'il a de la personnalité, ou, s'il a un psychisme faible, un timide ou un passif, peut-être un sournois, incapable d'initiative, reculant devant les responsabilités et désireux, sa vie durant, d'un cadre et d'une tutelle protecteurs de sa faiblesse. Le maître, alors, doit plutôt suggérer que commander, expliquer ses ordres (ce qui ne veut pas dire les discuter ou les justifier), afin d'en faciliter l'adhésion libre ou intérieure. Mettant fin à la période de dressage,

[1]Ce terme est ici synonyme de liberté intérieure.

il augmentera graduellement la marge laissée à l'initiative des élèves, en particulier dans l'organisation de leur travail intellectuel, des jeux et des loisirs ; il se gardera de leur faire des observations pour des vétilles, leur confiera des charges et des postes de confiance, leur infusera le désir de créer du bien autour d'eux[1]. Rien n'est plus délicat que l'exercice de l'autorité durant cette période de l'adolescence. Les élèves confiés à des maîtres autoritaires, soucieux d'imposer en tout leur manière de voir et de faire, manquent généralement de personnalité, d'initiative et de spontanéité, parce que leurs maîtres ont trop souvent tout voulu et tout prévu pour eux. La crainte rend servile et tue la spontanéité[2].

Qu'on n'en conclue pas que le maître doive déposer toute fermeté ! A cause de son instabilité, l'adolescent a besoin de s'appuyer sur la force et la fermeté d'un maître énergique. Que celui-ci lui explique d'ailleurs la vraie conception de l'indépendance, lui montre sans ironie et sans acrimonie à quel point il est esclave de son entourage, du sourire d'un camarade, du snobisme, bref que la véritable liberté n'est rien d'autre que le pouvoir de faire ce que l'on doit vouloir. Que l'adolescent sache bien aussi qu'il sera traité en homme tant qu'il se conduira en homme, mais qu'on le traitera, en enfant, s'il se comporte comme un enfant. Il est très sensible à cet argument.

7.3.3.2. Indications pratiques. — A moins d'être d'une précocité exceptionnelle ou sous l'influence de grâces spéciales, l'enfant est encore incapable de voir Dieu dans ses maîtres. Même l'adolescent a tôt fait de faire sentir à un maître incompétent qu'il perd son temps en faisant appel à l'autorité divine pour obtenir ordre et respect. Certes, il faut faire comprendre le plus tôt possible aux élèves que toute autorité représente Dieu. Cependant, la reconnaissance de l'autorité-fonction, indépendamment de la personne qui la détient, est déjà un signe de maturité. Pour que les

[1]Cf. FR. ARMENTIA, Athenas, mai 1945, p. 184 et suiv., et surtout Caballero, p, 318 et suiv.

[2]F. KIEFFER, L'autorité..., p. 321-322.

enfants et les adolescents n'aient jamais l'impression que Dieu est faible ou qu'il donne des ordres absurdes, ce qui serait une piteuse éducation, il importe que ceux qui sont ses mandataires soient humainement et professionnellement dignes de le représenter et renoncent absolument aux ordres purs ou absurdes, avant que les adolescents en puissent comprendre la signification spirituelle.

Comme l'enfant accepte difficilement que l'autorité se trompe, le maître a donc le devoir de devenir aussi infaillible que possible pour que l'élève ne mette pas son autorité en doute et n'ait aucun prétexte de rejeter les valeurs qu'il est chargé de transmettre. Il faut d'ailleurs lui faire comprendre peu à peu que l'autorité n'est pas infaillible, mais que, même si elle se trompe, elle reste légitime et garde le droit au à respect et à l'obéissance[1].

L'obéissance des élèves dépend en grande partie de la valeur du maître. Une classe généralement désobéissante constitue une grave accusation contre le professeur. « Si l'on veut être obéi, il faut savoir commander : le commandement faible, hésitant, irrésolu, capricieux, qui se laisse discuter, fait naître et encourage l'indocilité; il en est de même du commandement tatillon et nerveux, autocrate et brutal[2]. » Il importe de donner des ordres justes et mesurés, puis d'en exiger l'exécution avec intransigeance. Il serait également peu pédagogique de demander plus pour avoir moins. En agissant ainsi, on donnerait le dangereux spectacle d'une chaîne ininterrompue de demi-capitulations qui, à la longue, risquent d'être désastreuses.

Que l'enfant et le jeune homme expérimentent souvent le bénéfice de l'obéissance aux ordres donnés, car rien n'instruit ne stimule autant que le succès. Voilà pourquoi il ne faut exiger d'eux ni plus ni moins que ce dont ils sont capables.

---

[1]Si l'administration de la maison commettait une erreur vis-à-vis d'un élève, il serait peu pédagogique que l'aumônier, par principe, fasse chorus avec cette administration et la justifie absolument. Il vaut mieux qu'il admette l'erreur, si erreur il y a, explique le cas à l'élève, lui fasse admettre que, malgré l'erreur humainement possible, l'autorité a le droit d'être obéie. S'il appuyait l'injustice de l'administration, il risquerait de se discréditer définitivement comme confesseur ou comme directeur spirituel.

[2]F. KIEFFER, op. cit., p. 308.

Le jeune homme doit progressivement corriger l'idée qu'il y a une opposition entre celui qui commande et celui qui obéit, acquérir la conviction pratique qu'entre eux doit régner l'harmonie dans l'intérêt général bien compris, que le subordonné n'est complètement lui-même et n'atteint son total développement que lorsqu'il s'est inséré dans le tout organique social dont il fait partie, que le bien général, c'est son bien, que la loi à laquelle il se soumet devient sa loi, bref que l'obéissance se résout en autonomie[1]. Un jeune homme a acquis le sens de la responsabilité, lorsqu'il peut déclarer, après chaque acte d'obéissance : « Voilà un acte personnel.»

> « Toute l'éducation de la volonté est là : il faut l'éveiller, la solliciter, la rendre « automotrice », de façon que les actes produits soient vraiment ses actes, qu'elle en réponde, qu'elle accepte et qu'elle aime cette responsabilité comme une extension de son propre être.

> « Ce qui pourrait arriver de pire à la volonté de l'enfant ce serait d'être paralysée ou ankylosée à force d'exécuter passivement les ordres qui lui sont donnés. « Les Perses, disait un historien ancien, sont destinés à être esclaves, parce qu'ils ne savent pas dire non. » Un cheval n'est pas dressé tant qu'il n'a pas résisté. Certains collèges risquent de donner l'illusion de la vraie éducation, alors que tout y est fait à l'encontre de l'éducation ; ils donnent l'impression d'une organisation parfaite ; rien n'y est laissé à l'imprévu ; on dirait que les organisateurs ont pensé pour tous, voulu pour tous. Un enfant entre dans une pareille maison comme une matière première entre dans une usine ; il est traité par des méthodes infaillibles, et en fin de compte il en sort ayant l'estampille de la maison. C'est de l'éducation industrialisée : dans ces maisons on a des procédés infaillibles pour avoir l'ordre en

[1]ibid., p. 87.

tout ; que l'élève veuille ou ne veuille pas, l'ordre mettra son emprise sur lui. On a des procédés infaillibles pour obtenir le travail et pour faire réussir aux examens : que l'enfant se laisse traiter docilement ou qu'il se résigne par la crainte des sanctions, l'effet sera obtenu.

« Une pareille éducation peut aboutir aux succès pour la maison, mais elle manque totalement le vrai but de l'éducation, qui est la formation de l'homme. L'homme ne se réalise que dans la mesure où se réalise le sentiment de la personnalité et de la responsabilité : c'est là ce que l'éducateur doit avoir en vue et non le succès de l'institution, succès pour lequel les enfants interviendraient comme de simples moyens[1]. »

7.3.3.3. Obéissance et initiative[2]. — Si la contrainte doit prédominer au cours de la première enfance, elle doit laisser la place à l'initiative et à la liberté, à mesure que l'enfant devient adolescent et jeune homme.

« Employer la contrainte, c'est aller à l'encontre du but même de l'éducation. On donne à l'enfant un maître, parce qu'il en a besoin; mais le devoir du maître est de se rendre de moins en moins nécessaire, pour qu'au jour où son rôle doit cesser, l'enfant, devenu homme, soit à même de s'en passer. La règle de conduite doit subsister toujours, mais il s'agit de la rendre intérieure à l'enfant, d'extérieure qu'elle était d'abord. Il faut éveiller la conscience, puis la développer, pour la substituer graduellement au maître, dont l'action ira s'estompant de jour en jour[3]. »

[1]Ibíd., p. 357-859.

[2] Pedagogía y libertad » El Pilar, octubre 1927, p. 35.

[3]L'ALANNE, cité par HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 282.

Il y a sans conteste des enfants naturellement passifs et sans initiative qui, pour échapper à toute responsabilité personnelle, se réfugient volontiers dans le giron protecteur de l'autorité ; et il y aura toujours des maîtres, hélas, qui seront flattés par une telle démission du caractère : « Que mes élèves sont dociles ! » disent-ils. Les grands ennemis de l'initiative sont le plus souvent les éducateurs eux-mêmes. Il est bien plus facile, en effet, d'user de la méthode statique que de la méthode dynamique, c'est-à-dire de recourir à l'autorité que d'obtenir la collaboration.

> « Pour éveiller les virtualités de l'enfant, il faut les connaître, et aucun traité de psychologie ne donnera entièrement cette connaissance ; il faut deviner ses virtualités, il faut surprendre le moment où le germe caché est susceptible d'évoluer pour lui venir en aide; il faut, à force d'ingéniosité et de sympathie, s'introduire dans l'âme de l'enfant et dans l'intimité de cette âme, afin d'en mieux suivre les aspirations, les ressources, afin d'accommoder les procédés éducatifs à l'individualité de chaque enfant. Or il est bien plus facile de considérer l'enfant comme une matière neutre susceptible de se laisser imposer une forme quelconque, de considérer son âme comme une « tabula rasa » et d'y inscrire tout ce qu'on veut y trouver. L'éducateur peut être d'autant plus tenté d'en agir ainsi que cela lui permet de se donner une méthode générale, théoriquement solide, et d'appliquer cette méthode correctement, sans tenir compte des particularités individuelles[1]. »

Le grand obstacle est le pédantisme des maîtres.

> « Le pédantisme, a-t-on dit, c'est l'art d'en remontrer à la nature, c'est la confiance aveugle dans les principes, les règles, les définitions, et une méconnaissance totale de la réalité vivante, souple, multiforme à laquelle les règles et les principes devraient s'appliquer. Le pédant aime la règle pour

[1]F. KIEFFER, op. cit., p. 408-409

la règle, il l'aime pour le prestige qu'elle lui donne parce qu'il connaît la règle. *Périsse l'univers plutôt qu'un principe* ! disait un homme politique : le pédant consentirait à refouler la vie, à tuer toute spontanéité, à faire disparaître toute individualité, pourvu que la règle conservât ses droits[1]. »

Certes, la règle est un soutien indispensable; mais au service d'un pédant ou d'un esprit borné, elle « devient un instrument de compression et de torture, une barrière contre laquelle viennent se heurter et parfois se briser toute originalité et toute initiative[2]. » Un éducateur devrait avoir une âme vivante, largement ouverte à la vie et aux problèmes de l'adolescent, non seulement en paroles, mais dans les actes.

« L'autoritarisme refoule également la spontanéité de l'enfant et finit par la paralyser. S'il y a des parents et des éducateurs qui ne sont pas assez maîtres des enfants, il y en a par contre qui le sont trop. La crainte paralyse l'élan de l'enfant : celui-ci sait par avance que tout ce qui vient de lui sera désapprouvé; la conviction se formera chez lui de plus en plus qu'il ne sait rien et qu'il ne peut rien de lui-même, et désormais il attendra patiemment que tout lui vienne de l'extérieur. On le croira docile ; en réalité c'est une âme ligotée et qui à force de vivre dans les liens, finira par être totalement ankylosée; ou bien toute l'initiative comprimée se tournera au mal, et c'est ainsi que la perversion peut être la conséquence d'une éducation malhabile. En effet, l'enfant ne pouvant jamais donner libre cours à sa spontanéité dans le sens du bien, avec l'approbation de ceux qui le dirigent, finira par croire que la spontanéité peut s'exercer seulement dans le sens du mal et à l'encontre de ceux qui le dirigent, et comme la spontanéité tient au fond de l'être, elle tendra à s'exercer d'abord à côté de la règle et de l'autorité, et c'est l'origine de la gaminerie et de la déloyauté,

[1]Ibid., p. 409
[2]id., p. 410.

puis à l'encontre de la règle, et c'est l'origine des sentiments de révolte et d'anarchie[1] ».

Le renoncement est une loi du progrès spirituel. Mais l'application de cette loi est soumise à des conditions. Toute formation qui violente la nature provoque une réaction en sens opposé. Une éducation exagérément puritaine et autoritaire finit souvent par déterminer la révolte contre la religion au nom de laquelle on a opprimé l'âme. Que de sectaires ne sont que des adolescents en révolte contre les méthodes comprimantes de leur maître de religion!

« En somme la réaction de parti-pris contre la spontanéité de l'enfant tient très généralement à une disposition pessimiste qui fait croire que la nature de l'enfant est radicalement mauvaise, qu'il n'y a en elle aucune ressource utilisable, que même toutes les virtualités qui sont en elle vont à l'encontre du bien, que donc, avant de songer à rien édifier, il faut soigneusement débarrasser le terrain par une éducation rigoureusement négative selon la formule : « Ne fais pas cela ! » et lorsqu'on aura fait le vide, introduire dans ce vide, de toutes pièces, les dispositions et les vertus que l'éducation a l'ambition de produire. Soyons raisonnablement mais délibérément optimistes, croyons à la vie de l'enfant comme le cultivateur croit à la vie du germe, croyons aux ressources vitales de l'enfant, croyons à une harmonie préétablie par Dieu entre les élans de vie, les aspirations, les aptitudes de l'enfant et les diverses fonctions qu'il devra accomplir dans l'ordre physique, dans l'ordre intellectuel et dans l'ordre moral, guidons, rectifions, soutenons l'élan intérieur, mais me le tuons pas, en un mot, soyons avec le bon La Fontaine contre l'« indiscret stoïcien[2] ».

[1]Ibid.,p. 411-412.
[2]Ibid., p. 415-416.

7.3.3.4. N.B. –Pour bien commander, il faut -- le faire uniquement pour le bien des élèves,

— ne pas donner d'ordres inutiles et encore moins des ordres déraisonnables ou contradictoires,

— bien savoir ce qu'on veut demander aux élèves,

— indiquer exactement les leçons et les devoirs,

— s'exprimer clairement, avec la précision nécessaire et de telle sorte que les élèves sachent qu'il s'agit d'un ordre,

— parler avec la courtoisie qui se concilie fort bien avec le respect dû aux enfants et aux adolescents,

— rester égal à soi, souple sans caprice ni lâcheté,

— procéder avec calme,

— vérifier l'exécution des ordres donnés.

7.3.4. — La discipline scolaire[1]

Le *Manuel de pédagogie*[2] de 1856 définit la discipline : « Le gouvernement, la police de la classe, l'ensemble des moyens qu'emploie le maître pour obtenir et conserver l'ordre dans la classe. »

7.3.4.1. Sa raison d'être. — Les élèves d'une classe indisciplinée, tout professeur le sait par expérience, se sentent mal à l'aise ; leur rendement scolaire est insignifiant et l'atmosphère même de la classe est chargée d'une telle agressivité inemployée que les moindres incidents explosent en désordre. Bien qu'ils exploitent sa faiblesse, les élèves méprisent le maître sans autorité; en revanche, ils estiment le professeur qui ose exiger la discipline. Ils devinent que « la foi, la piété, les bonnes mœurs, la formation des caractères,

[1]Nous conseillons la lecture du beau chapitre sur l'Ordre et le discipline dans la Biographie du P. DE LAGARDE, t. II, ch. VII, p. 851 et suiv..
[2]P. 125.

le succès des études et l'avenir de l'œuvre sont également intéressés à une bonne discipline scolaire[1]. » Celle-ci est une « condition de bonheur et de perfection[2], » « de travail et d'épanouissement[3]. » Il ne s'agit pas, bien entendu, d'en faire une fin en soi, la réalisation d'un ordre extérieur mécanique et impeccable, dont les mouvements d'ensemble enchantent les esprits simplistes et que les parents eux-mêmes réclament parfois d'autant plus qu'ils sont eux-mêmes plus faibles. La « discipline à la fois vigoureuse et pleine d'onction[4], » dont nous parlons et que l'élève accepte sans en sentir les exigences, est plutôt l'effet d'un climat que le résultat de recettes infaillibles. Ce qu'il faudrait, dit le Père Lalanne,

> « c'est quelque chose de semblable à l'air que nous aspirons, sans le vouloir, sans nous en apercevoir, sans songer à nous en défendre, et qui renouvelle ainsi à notre insu à la vie et la chaleur dans notre poitrine. N'y aurait-il pas une atmosphère morale dont on pourrait environner un enfant dès les premiers jours de son existence; qui exercerait sur toutes ses facultés, sur ses études primordiales, sur la révélation de ses sentiments, une influence continuelle, profonde, comme irrésistible[5] ».

Pareille discipline exige d'un maître du tact, de la fermeté et surtout une longue patience, car elle est le résultat d'une lente évolution. Il y a d'abord une période de dressage pour habituer l'enfant à se taire quand il faut, à ranger instinctivement ses livres et ses jeux, à se sentir mal à l'aise quand la pièce où il travaille est en désordre. Peu à peu il arrive à la notion d'une loi, sans encore en comprendre la raison d'être, mais avec le vague sentiment que cela doit être. Il constatera ensuite que cet ordre est bon, qu'un jeu où les règles ne sont pas observées cesse d'être intéressant, que lorsqu'il

[1]JULIAN GONZALEZ, “Hacia el colegio ideal”, *El Pilar*, noviembre 1942, p. 36.

[2]A. KAISER, “Discipline in school”, Apostle of Mary, août 1907, p. 91.

[3]F. KIEFFER, Apôtre de Marie, 1923, P. 19.

[4]P. CHAMINADE, au P. Lalanne, Lettres, t. II, p. 438.

[5]Cité par HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 198. C'est exactement l'idée du P. Chaminade dans le passage cité dans la note précédente.

veut y faire ses caprices, ses camarades eux-mêmes le désapprouvent. Dépassant ce point de vue encore utilitaire, l'adolescent, s'il est bien guidé, saisira la grandeur et la beauté de l'ordre; peut-être même parviendra-t-il à l'admirer et à l'aimer. A ce stade, la discipline et la morale sont intégralement intériorisées ou librement consenties, parce qu'il en voit la raison d'être. Il y a autonomie morale, parce que la loi ne s'impose plus du dehors, mais du dedans. Dépassant encore ces considérations, le chrétien s'élève à l'amour. Sachant que la loi est l'expression de la volonté de Dieu, qui est le Dieu de l'ordre et de l'Amour, il y obéit pour conformer sa volonté propre à la sienne.

La réalisation de cet idéal est facilitée, si l'élève est associé au gouvernement de la classe et de l'école, car on apprend davantage en faisant qu'en écoutant[1]. L'élève consentira plus librement à admettre les règlements scolaires et les observera mieux, s'il a lui-même collaboré à leur élaboration. Et s'il est appelé à résoudre lui-même certains conflits disciplinaires, il se soumettra plus aisément au verdict prononcé. Dans la vie scolaire concrète, ce principe général comporte une application difficile et tous les essais tentés au cours des dernières années et parfois présentés sous une forme idyllique, n'ont pas été des succès. Voilà pourquoi il n'est guère possible de fixer des recettes précises qui dépendent autant de l'âge que du caractère national. Il semble que les élèves anglo-saxons se prêtent mieux à ce self-government, bien qu'on tolère plus facilement dans ces pays les lubies, les faiblesses et les sottises des élèves, sous prétexte de développer la personnalité, et qu'on y confonde parfois la liberté avec la licence. Quoiqu'il en soit, la vraie solution du problème disciplinaire, en dépit des excès commis, se trouve bien de ce côté, à condition toutefois que les responsabilités confiées ne soient pas prématurés mais adaptées à l'âge. Un enfant qui a endossé trop tôt des responsabilités d'homme n'est pas dans les meilleures conditions de croissance ou de maturation. S'il a joué à l'homme à l'âge de dix ans, comme dans certaines *Républiques*

[1]Voir ce qui a été dit à propos de la loi d'activité, p. 131.

d'enfants, il risque d'être affligé toute sa vie d'un incurable infantilisme. La nature se venge de ceux qui ne respectent pas ses lois, en l'espèce la loi de la progression psychologique. Qui n'a pas été un enfant, ne sera jamais un homme.

Quand il y a un manque général de discipline dans la classe, c'est rarement la faute des élèves. L'administration a parfois une part de responsabilité, mais le plus souvent celle-ci incombe principalement au professeur. Qu'un maître authentique entre dans une classe soi-disant indisciplinée, et voici que l'ordre troublé se rétablit comme par enchantement. Dans son autorité il y a sans doute des impondérables qui émanent de toute sa personnalité; cependant, comme nous le verrons plus tard, il y a aussi des facteurs constants : non seulement l'amour des enfants, le respect de leur personnalité et une confiance franche, mais aussi la compétence, l'impartialité[1], la constance et la fermeté. Quand on parle de fermeté, il s'agit d'ailleurs moins de sévérité que de justice. Il faut « exiger ce qui est juste, mais l'exiger avec force[2]. » « L'expérience prouve qu'on obtient des élèves presque tout ce qu'on demande, quand on le demande dans la mesure qui convient, avec une précision qui détermine nettement cette mesure[3]. » Ce discernement et cette mesure caractérisent précisément la valeur d'un éducateur. Des maîtres sévères mais brutaux et tâtillons[4] n'ont, d'ailleurs, pas plus d'ordre que les maîtres faibles ou instables. Leur excès de sévérité est presque toujours un signe d'incompétence. « Incapables de maintenir l'intérêt et l'attention par la qualité de leur enseignement, ils sont obligés de menacer et de punir. Ils élèvent la voix au lieu de renforcer leurs arguments et d'améliorer leur présentation[5]. » La sévérité excessive est parfois même un indice d'insécurité et de peur qui aboutit au complexe du gendarme : en

---

[1]« La partialité est la ruine de la discipline scolaire », M. KRAUS, « School discipline », *Apostle of Mary*, avril 1909, p. 47. Excellent article.

[2]Abbé DE LAGARDE, Biographie, t. II, p. 287.

[3]*SIMLER, Guide du maître, p. 30.*

[4]« Le maître tatillon use vite sa volonté et ses forces » (A, KAISER, « Discipline in school »,*Apostle of Mary*, août 1907, p. 190 et suiv.).

[5]FR. A. RUSSELL, "Severity in classroom", M. E., février 1954, p. 38 et suiv. Bon article.

écrasant les autres on a l'impression de se grandir. « Elle est en somme une arme défensive chez le maître sans valeur[1]. » Elle creuse un fossé entre lui et l'élève, conduit à l'hypocrisie, à l'opportunisme ou à la révolte[2]. Peut-être parvient-elle parfois à établir momentanément un ordre extérieur ou apparent ; mais dès que le maître tourne le dos, les élèves se détendent. Au contraire, un maître qui peut quitter sa classe avec la certitude que ses élèves se conduiront encore mieux que durant sa présence, est un éducateur véritable.

Comment réagir en cas de désordre collectif ? Il faut tout d'abord garder son calme et se persuader que le « chahut » ne comporte généralement ni méchanceté ni véritable préméditation. Le plus souvent il s'explique par la psychologie de groupe, très différente de celle de l'individu. Dans ces cas, les adolescents obéissent pour ainsi dire à une espèce d'impulsion physique inconsciente résultant de la force du nombre. Si l'opposition n'est pas consécutive à une injustice manifeste du maître, celui-ci doit cependant rester inflexible dans ses exigences. Vouloir discuter alors, c'est se faire mépriser[3]. Il n'en est pas de même quand l'opposition est individuelle. Il convient d'ordinaire de prendre au sérieux les difficultés de l'adolescent, de le laisser s'expliquer à son aise, d'accueillir ses réflexions, d'entrer parfois dans son jeu, puis de discerner ce qui est juste et d'écarter ce qui est inadmissible. Vouloir le pousser à bout, c'est risquer d'être injuste envers lui et de l'acculer à la révolte en cas d'erreur. Il est normal de composer avec la fierté ombrageuse l'adolescent, car elle est une phase de sa maturation.

7.3.4.2. *Le règlement scolaire.*

> « Qui dit règlement, dit but et méthode pour au but. Le vrai maître dans une classe, dans une division, dans une maison,

[1] Ibid.

[2]« La severidad con los niños », El Pilar, octobre 1930, p. 29. Cf. aussi SAINT PAUL, Colos. III, 21.

[3]Cf. KIEFFER, op. cit, p. 289 et suiv.

c'est le règlement; tout le monde s'incline devant le règlement, les élèves, les maîtres et les parents…. Il convient qu'il soit écrit, qu'il soit affiché, au moins par extraits, dans différents endroits, que les élèves puissent le consulter, l'apprendre pour ainsi dire par cœur, qu'il soit rédigé clairement, qu'il entre quelquefois dans des détails minutieux et indique la raison d'une prescription, car on observe mieux les choses dont on apprécie les avantages. Le maître déclare à ses élèves d'une manière nette et précise ce qu'il exige d'eux, ce qu'il est obligé de toujours exiger; on fait volontiers, et on fait or ordinairement bien ce qui a été indiqué avec cette franchise et cette conviction qui dénotent un homme de conscience et d'autorité...

« Les règlements sont expliqués aux élèves dans les lectures de notes, dans quelques autres circonstances, et surtout au commencement de l'année. On peut dire qu'un règlement n'existe pas quand il est loisible au premier venu de ne pas l'exécuter ou de ne pas le faire exécuter. Plus on tient à l'exécution entière du règlement, moins il y a de difficultés; les demi-exigences obtiennent peu et fatiguent beaucoup ; une première négligence ouvre la porte à mille autres. Au contraire, quand le règlement est devenu en pratique une loi inviolable, quand tout se fait avec ordre, à la minute, à la seconde, au signal, au son de la cloche selon les prescriptions du règlement, alors chacun trouve naturel de suivre l'impulsion; l'idée, l'espoir, d'une exception ne vient pas même à l'esprit. Quand la règle embrasse les petites choses aussi bien que les grandes, quand elle détermine tous les exercices, tous les devoirs, quand elle domine tout le monde et dans tous les temps, alors elle ne gêne personne, elle est la source de l'ordre, de la paix et d'un contentement universel. Sans doute, il y aura toujours des exceptions, mais il importe qu'il n'y avait que les exceptions commandées par un devoir

impérieux; alors elles confirment la règle, dans le cas contraire, elles finiraient par l'affaiblir et la détruire[1]... »

Le règlement scolaire ne vise pas seulement à établir cet ordre extérieur sans lequel il n'y a pas de travail sérieux, il est aussi un moyen d'éducation morale. Le Père de Lagarde insistait sur cet aspect. « L'observance de la règle du collège, dit-il, est à nos yeux le premier apprentissage de l'accomplissement du devoir pour le jeune homme. Nous rendrions un bien faible service à la société si nous lui donnions des jeunes gens instruits, mais ne sachant pas faire céder leurs goûts et leurs caprices au devoir et à la conscience[2]. » Toutefois, le règlement scolaire ne doit pas être présenté aux élèves comme la règle religieuse est présentée à des moines. Pour le Religieux qui a librement choisi sa Règle, celle-ci est devenue l'expression circonstanciée de la volonté de Dieu. Il serait peu pédagogique d'affirmer la même chose, et sans nuances restrictives, de tous les règlements scolaires, dont la valeur est très diverse. Identifier dans l'esprit de l'enfant règlement et volonté divine, à propos des moindres prescriptions, risque de créer en lui cette conviction pratique que la volonté de Dieu n'est pas toujours ce qu'il y a de meilleur et que l'on peut avoir parfois le droit de passer outre. Il faudrait être aveugle, en effet, pour contester qu'il y a parfois des règlements scolaires manifestement arbitraires et étriqués et que les élèves les plus dociles à ces règlements ne sont pas toujours ceux qui ont le plus de caractère ou seront les mieux éduqués pour la vie. Qu'on fasse comprendre du reste aux plus âgés la nécessité sociale des règlements, ainsi que la part nécessairement contingente qui entre dans leur trame. En tous cas, au confessionnal, la désobéissance à un règlement ne doit pas être mise sur le même plan qu'une faute contre la charité ou la loyauté. Lui donner une importance égale (ou supérieure), serait déformer la conscience de l'enfant.

[1]SIMLER, Guide du maître, p. 81.
[2]Biographie, t. II, p. 387.

La règle religieuse suppose une conscience adulte ; le règlement scolaire, au contraire, a comme but de former la conscience de l'enfant. Il faut donc qu'il soit assez sage pour que l'enfant puisse l'intérioriser, c'est-à-dire y consentir comme à ce qu'il y a de meilleur *hic et nunc* pour lui. S'il était arbitraire, vexatoire ou tâtillon, au lieu de l'accepter intérieurement, l'élève chercherait à en tourner les prescriptions et à en perdre tout respect. D'autre part,

> « la réglementation poussée jusqu'à un certain degré tend à suppléer la bonne volonté et les généreuses initiatives des enfants; elle met partout des barrières et des garde-fous, si bien que l'enfant finira par croire qu'il n'a pas besoin de vouloir éviter le mal, la règle y ayant pourvu ; qu'il n'a pas besoin de vouloir fuir le danger : l'autorité veille ; qu'il n'a pas besoin d'avoir une conscience personnelle, celle-ci étant avantageusement suppléée par la prévoyance et la sollicitude de ses maîtres et de ses parents. Il se sent guidé et soutenu par des lisières, et il peut aller de l'avant insouciant et heureux... à moins que ces barrières contre lesquelles il se heurte partout, ces règles qui prévoient et ordonnent ses moindres mouvements et ses moindres gestes ne finissent par le fatiguer et par l'exaspérer, et alors c'est l'impatience du joug qui se fait trop pesamment sentir, c'est le désir de l'affranchissement[1].»

En somme, les adolescents et même les hommes se révoltent quand on les traite comme la matière, c'est-à-dire qu'on les gouverne seulement avec des chronomètres et des double-décimètres. La seule manière de les conduire qui respecte la dignité de leur personne humaine, c'est de les gouverner principalement avec un esprit et un idéal. Qu'ils aient la preuve concrète que leurs éducateurs ne veulent que leur bien et éprouvent par l'expérience qu'il n'y a de vraie liberté que dans le respect de certaines règles.

[1]F. KIEFFER, op. cit, p. 414-415.

7.3.4.3. Enfants sages et enfants difficiles. — Les maîtres faibles ou autoritaires sont tentés de regarder comme des élèves idéals ces natures facilement maniables, presque sans défauts et sans angles, qui ne leur causent aucun désagrément, se montrent d'une docilité flatteuse, remportent des succès réguliers et valent à leurs parents les compliments de leurs voisins. Ces enfants trop séduisants, souvent même par les traits de leur figure pouponne ou angélique, précisément parce que la vie scolaire leur évite tous les heurts, finissent souvent par perdre toute initiative et toute pensée personnelle, lesquelles ne s'acquièrent que dans les obstacles et les contradictions. Leur vie d'hommes est bien souvent une déception pour leurs éducateurs.

En revanche, les mêmes maîtres cherchent d'instinct à se débarrasser des caractères difficiles et ils ne manquent pas d'invoquer mille prétextes pour les faire renvoyer. Le Père de Lagarde ne pensait pas ainsi : « J'aime ceux qui ont mauvaise tête », disait-il[1]. L'expérience lui avait appris que bien guidés, ils offrent plus de ressources de caractère que les eaux dormantes, qu'ils possèdent souvent des d'éminentes qualités d'esprit et de cœur et restent plus attachés à leur collège que les premiers[2]. « Sans doute, disait-il, les caractères mous sont maniables et causent peu d'ennuis, mais aussi, ne suivent pas trop facilement toute mauvaise influence ? Peut-on Jamais compter sur eux ? Avec les caractères qu'on appelle difficiles, n'y a-t-il pas souvent plus de ressources et de succès réels, plus de mérites et de consolations[3] ? I ne renvoyait donc jamais un élève « par la seule raison qu'il était difficile, qu'il était à charge par sa dissipation, par son mauvais caractère, tant qu'il n'y avait pas danger certain de nuire au bien général. « Les enfants ne viennent pas à nous, disait-il, pour montrer combien ils sont sages, dociles, pieux, aimables et studieux, mais pour être corrigés de leurs défauts et formés à ces vertus[4] .»

[1]Biographie, t. II, p. 67.
[2]Ibid., p. 203 et suiv.
[3]Ibíd., p. 206.
[4]ibíd., p. 205.

« Il avait appris que la correction des défauts et la réforme du caractère ne s'accomplissent pas du jour au lendemain. Il ne se laissait rebuter ni par la légèreté ou l'inconstance des enfants ni par l'apparente inutilité de ses efforts, par les défaillances répétées. Il semait, plantait, soignait l'arbre ; il était assez homme de foi pour ne pas oublier que Dieu seul donne l'accroissement, et que l'ouvrier doit savoir attendre l'heure de Dieu. A ce propos, il rappelait volontiers aux professeurs, aux surveillants de fatigués ou un peu découragés, l'exemple du cultivateur de l'Evangile qui demande à soigner encore une année l'arbre infructueux, dans l'espérance qu'il donnerait enfin du fruit[1]. »

Après tout, les enfants parfaits n'ont pas besoin de nous ! La direction d'une école peut être tentée de résoudre les cas de renvoi d'une façon exclusivement ou impersonnelle, qui donne l'impression qu'elle cherche le bien de l'école avant celui de l'enfant. Or, devant Dieu, l'éducateur n'est que le délégué, seule la personne humaine est une fin en soi ; la centième brebis doit intéresser l'éducateur autant et plus que les autres. Un renvoi n'est justifié que s'il réalise le bien de l'enfant lui-même qu'une transplantation peut épanouir, ou s'il est l'unique moyen certain d'assurer le bien de l'ensemble.

7.3.5. — La surveillance

Avec la plupart de ses contemporains, le Père Lalanne regardait l'internat, même pour les plus jeunes enfants, comme le milieu éducatif idéal. Il s'efforçait même de raccourcir le plus possible, voire de supprimer toutes les vacances. Cela explique pourquoi les

[1]ibíd., p. 204. Voir aussi "The troublesome boy ".School conferences by BRO. JOHN GARVIN, Notebook 1, p. 11-14.FR. ARMENTIA, "El alumno insoportable", El Pitar, juillet 1946, p.3 et suiv.

anciens livres de pédagogie consacrent tant de pages au rôle du préfet de division[1]. En revanche, certains tenants de l'école nouvelle ne cachent pas leur antipathie pour la surveillance. Regardant la liberté de l'enfant comme une idole intouchable, ils prétendent tout abandonner à son initiative et réduire le rôle du maître à celui d'un témoin, qui se garde d'intervenir directement, mais se trouve toujours à la disposition de l'enfant dès qu'il manifeste spontanément le désir de son aide. L'excès de cette position extrême s'explique en partie par le naturalisme de leurs auteurs; il est aussi une réaction contre le jansénisme qui professait que la nature est radicalement mauvaise, et contre certaines conceptions matérialistes de la psychologie qui, au XIX° siècle, étaient fréquentes même dans les écoles chrétiennes et qui réduisaient l'habitude à une tenue extérieure acquise par la répétition. Tout en la tempérant par la douceur et la bonté, nos méthodes exigent généralement une surveillance minutieuse et prescrivent certaines précautions qu'une saine psychologie trouverait parfois excessives. Cependant, que d'éducateurs soi-disant modernes auraient avantage à lire les extraits suivants de notre Manuel de Pédagogie de 1856[2]. Ils pourraient y glaner d'excellents conseils.

> « Le but de la surveillance est d'aider la volonté de l'élève à se détourner du mal et à se porter au bien;… elle se propose de faire prendre, dès le jeune âge, l'habitude de la victoire sur soi, c'est-à-dire de la vertu. L'expérience de tous les jours montre combien elle est importante dans l'Education. Alors même qu'il est seul, l'enfant en a besoin, parce qu'il porte en lui des germes de mal, des principes vicieux qu'il n'a pas toujours le courage de combattre, à moins qu'il ne soit soutenu et comme encouragé du regard. A plus forte raison lui devient-elle absolument nécessaire, lorsqu'il se trouve placé à côté d'autres enfants qui mettent leurs petites passions en contact avec les siennes, et en favorisent ainsi le développement.

[1]Le Manuel de Pédagogie de1856 contient 12 pages (p. 113-125) sur it. surveillance et 13 pages sur la discipline (p. 125-138).

[2] P. 115-120

« Posons en principe que, de tous les devoirs imposés à l'instituteur par la charge qu'il remplit, la surveillance est le plus sérieux par ses conséquences morales pour l'avenir...

« Or, pour qu'elle obtienne tous les heureux résultats qu'on a droit d'en attendre, il faut à la surveillance plusieurs qualités : elle doit être active, douce et prudente.

7.3.5.1. - Active... Elle se multiplie, en quelque sorte, pour se trouver avec tous ceux qu'embrasse sa sollicitude, pour observer les démarches, les gestes, les signes, pour recueillir les conversations, les paroles et jusqu'aux moindres bruits; dans les classes, les études, les dortoirs, les récréations, à l'église, sa vigilance atteint tout. Si elle a l'œil ouvert sur tous, elle s'attache particulièrement à ceux dont la conduite et les manières inspirent plus de craintes; elle ne les perd pas de vue, et tâche de pénétrer le mystère dont ces élèves cherchent ordinairement à s'entourer.

« Il suit de là qu'il est contraire à une bonne surveillance :

a) De quitter, sans de graves raisons, la classe, l'étude ou la récréation dont on est chargé, abandonnant ainsi les enfants à eux-mêmes, ne fût-ce que quelques instants;

b) De s'occuper, pendant une surveillance, de lecture, de conversations et d'études propres à captiver l'attention et à la détourner du but sur lequel elle doit se porter;

c) De concentrer toute sa sollicitude sur quelques-uns, ne s'occupant que très peu des autres;

d) De laisser, par négligence, des enfants s'écarter du lieu où ils doivent être réunis, ou former des groupes suspects dans lesquels s'établissent des conversations secrètes...

7.3.5.2.- Douce. ... Bien qu'ayant l'œil surtout, épiant tout, le maître doit éviter de laisser trop voir aux enfants qu'il se méfie d'eux. Qu'il cherche moins à leur prouver l'exactitude de sa

> surveillance par les recherches qu'il fait pour les trouver en faute, qu'à leur montrer le plaisir qu'il a. de les voir appliqués au bien. Que dans ses procédés, dans ses paroles, dans ses manières à leur égard, tout respire la bonté, la mansuétude de la charité. Ils verront alors en lui un ami placé auprès d'eux pour les encourager de la voix et du regard; il y aura, dans leurs rapports avec lui, de l'ouverture et de l'abandon; et le cœur, se trouvant à l'aise, sera moins porté à jeter ses affections sur le mal. »

Aussi nos éducateurs les plus expérimentés, en particulier les Pères Lalanne et Simler, tenaient-ils avec raison à le surveillance. Ils connaissaient la faiblesse de l'enfant livré à lui-même et savaient quels ravages des adolescents vicieux peuvent causer dans une division. Ils voyaient dans la surveillance un moyen de libérer la conscience de l'enfant et de faciliter l'épanouissement des germes de vertu contenus en lui. Voilà pourquoi ils n'admettaient jamais que les surveillants quittent leurs élèves ou s'occupent pendant la, surveillance à des tâches trop absorbantes. Le Père de Lagarde proclamait « que la force de Stanislas venait principalement de ce que la surveillance était une fonction honorable, sainte et sacrée, à laquelle les hommes qui en furent investis s'attachaient avec dévouement et sans réserve. Aussi souffrait-il quand il rencontrait quelque surveillant qui n'eût point pour ses fonctions un véritable culte d'amour et d'estime[1]. » Cependant, ajoutait-il aussitôt,

> « le vrai surveillant, celui qui est homme d'éducation, ne se contente pas de l'ordre extérieur, de la soumission apparente et de la régularité matérielle ; il sait que sous ces dehors peuvent se cacher des vices affreux, les plus graves désordres intérieurs; c'est pourquoi il veut, à tout prix, gagner le cœur, diriger la volonté, devenir maître de l'âme et former ainsi les

[1] *SIMLER, Vie de l'Abbé de Lagarde, t. II, p. 357. Cf. aussi A. KAISER, « Discipline in School », Apostle of Mary, août 907, p. 200.*

hommes, c'est-à-dire des jeunes gens qui aient de la conscience, du caractère et le culte de l'honneur[1]. »

La surveillance, en effet, ne s'arrête pas à l'établissement d'un ordre matériel, si important que soit celui-ci pour assurer un travail intellectuel fécond : elle existe surtout pour aider l'enfant à conquérir la liberté intérieure et l'autonomie morale. Mais, comme partout, le formalisme guetteles maîtres médiocres. Sous l'effet d'une paresse d'esprit camouflée derrière les plus nobles prétextes, ils intervertissent parfois la fin et le moyen et croient avoir achevé leur tâche quand ils ont obtenu un ordre extérieur impeccable et qu'il n'y a plus d'histoires, semblables à ces moralistes qui se contentent d'indiquer le minimum moral nécessaire pour éviter l'enfer de justesse, alors que leur rôle principal consisterait à conduire les âmes à la vertu. Il n'est point besoin d'être grand pédagogue pour cela! N'importe qui, en effet, à moins d'être un incapable, peut obtenir l'ordre extérieur. Il suffit pour cela d'organiser la vie de la classe de telle manière qu'à tout instant, les élèves trouvent un œil braqué sur eux, bref de les mettre dans l'impossibilité de mal faire et de réprimer brutalement le moindre désordre. Mais agir ainsi, c'est oublier que le progrès de l'éducation et de la moralité ne consiste pas nécessairement dans une diminution numérique des fautes disciplinaires, mais dans une diminution de la volonté de mal faire; que l'exercice d'une surveillance trop minutieuse renforce précisément l'opposition de la volonté, parce que l'obstacle matériel l'irrite et l'incite à mal faire; enfin, que l'ordre extérieur recherché pour lui-même dégrade et déshumanise l'enfant et l’adolescent.

« Toute surveillance anormale et tracassière qui, sous prétexte de rendre les fautes impossibles, porte atteinte au sentiment que l'enfant doit avoir de sa dignité, qui l'incite à la révolte intérieure et lui fait prendre l'habitude de ne se gouverner que par la crainte et point du tout par sa conscience, doit être

[1] Ibid., p. 358.

condamnée : car elle déforme au lieu de former, elle déprave au lieu de moraliser, elle fait des révoltés ou des lâches au lieu de faire des hommes libres et conscients de leurs devoirs[1]. »

Certes, la conciliation entre la liberté et la discipline est infiniment délicate. Mais, s'il fallait choisir entre les deux, un ordre un peu flottant consenti librement ne serait-il pas préférable à un silence impeccable obtenu par la seule contrainte? Les moyens de coercition à eux seuls peuvent momentanément réfréner l'exécution des mauvais désirs, mais ils ne peuvent les purifier ou éduquer la conscience. Qu'aurait-on obtenu, en somme, quand l'élève n'attend, pour se mettre en défaut, que le moment où le surveillant tourne le dos ou s'éloigne ? Aussi le père Lalanne est-il catégorique : le système du philosophe de Genève est radicalement une erreur, dit-il, mais le principe de cette erreur est légitimement puisé dans les résultats inévitables de l'éducation coercitive; et moi aussi, je douterais s'il ne vaut pas mieux abandonner un enfant à la nature, que de forcer la nature à se révolter avec toute sa perversité contre le frein de l'éducation[2]. »

Encore une fois, l'ordre extérieur est indispensable : sans lui, il n'y a ni calme, ni travail intellectuel, ni attention. Mais il n'est qu'un minimum ou un préambule. Le but ultime de la surveillance et de la discipline est d'incliner volonté au bien, en la libérant du mal ; leur emploi est justifié par la liberté encore instable et suggestible de l'enfant ; laisser celle-ci sans direction, c'est la gaspiller. L'enfant est un être faible devant la tentation et « l'espoir de ne pas être découvert est pour lui une des plus dangereuses tentation [3]». La surveillance doit donc être et apparaître à ses yeux comme une aide provisoire contre sa faiblesse.

« En conséquence, suivant l'âge des enfants, suivant leur tempérament et leurs habitudes, suivant leur nombre aussi,

[1]Op, cit, p. 123.
[22]Cité par HUMBERTCLAUDE, op. cit., p. 44.
[3]DE LAGARDE, Op. cit., t. II, p. 355.

elle doit se faire plus serrée ou plus large, de manière à obtenir le maximum d'ordre conciliable avec le maximum de liberté et d'initiative personnelle. Il faut que le jeu des surveillances soit ménagé de telle façon que l'enfant s'aperçoive que, dans la mesure où par faiblesse il abuse de la liberté, la surveillance s'affirme et s'avance, et que, dans la mesure où il sait user de la liberté, la surveillance se fait discrète et respectueuse[1]. »

A moins de tomber dans le naturalisme[2], un maître chrétien ne peut donc méconnaître l'importance de la surveillance. Entre des mains expertes, quel fécond moyen de prévenir les chutes, de soutenir les volontés défaillantes, de redresser des consciences déformées et d'inspirer l'amour du bien ! Mais que le maître sache l'essentiel de l'accessoire, éviter les mesures tâtillonnes[3]", ménager son autorité pour les circonstances les plus importantes au lieu de l'user en minuties, desserrer progressivement l'étau de la surveillance à mesure que les élèves grandissent et que leur conscience est devenue plus droite. « Quand on a éclairé et fortifié la conscience par une longue habitude, une certaine liberté se peut accorder sans danger et sans inquiétude[4]. » Que l'éducateur aide donc l'adolescent à motiver sa conduite et y adhérer librement, en lui expliquant parfois le pourquoi de la surveillance, en discutant

[1]KIEFFER, op. cit, p. 123-24.

[2]Voir ce que nous avons dit sur ce point, p. 151 et suiv.

[3]Que penser du silence dans les rangs et dans les mouvements ? Il est bien difficile de donner une règle générale. La disposition des bâtiments est qu'il existe, sur ce point, un accord unanime entre les maîtres d'une école. Nos anciennes méthodes sont, en général, fort sévères et attribuent au silence une valeur quasi absolue ct sacrée. Il est certain qu'observé volontairement, par maîtrise de soi et par esprit de sacrifice, le silence peut être une excellente école de vertu. Mais l'enfant et l'adolescent sont-ils capables de l'observer de cette manière ? Et s'efforce-t-on d'orienter ainsi leur perspective ? Elle silence a-t-il en éducation la même valeur que dans la vie religieuse ? N'a-t-il pas été exigé parfois exagérément par des maîtres religieux toujours tentés de faire de leurs élèves de petits moines ? La communication de leurs impressions n'est-elle pas une nécessité de leur formation sociale ? etc. L'important est que chaque maître voie le problème et s'efforce de faire accepter intérieurement le silence quand le règlement l'exige.

[4]*Messager de la Société de Marie, i 897, p. 112.*

avec lui – sans avoir toutefois l'air de se justifier — certains cas de discipline ou certaines sanctions portées, en lui faisant apparaître ses défaillances comme des lâchetés et comprendre enfin que « la liberté n'est un droit qu'autant qu'il en use pour faire son devoir ». Il ne refusera pas, après cela, l'effort de se corriger.

> « Cette diminution progressive de la surveillance, à mesure que le jeune homme devient davantage *proprii juris*, exige que l'on fasse souvent appel à sa conscience, qu'on l'éprouve dans l'occasion et aussi qu'on n'hésite pas à lui expliquer parfois les raisons d'être de certaines mesures de surveillance. Si l'on arrive à lui faire comprendre qu'elles visent à le soutenir et qu'elles ne sont qu'un pis-aller, en attendant qu'il sache se conduire par conscience, le jeune homme se piquera au jeu et essaiera de mériter la confiance de ses maîtres[1]. »

Exercée dans cet esprit, la surveillance est plus respectueuse de la liberté de l'enfant et plus conforme à sa psychologie que les théories libertaires qui l'abandonnent à tous ses caprices et à tous ses instincts. L'autorité d'un véritable maître n'est plus extrinsèque à l'enfant, puisqu'elle est orientée vers le même bien, la liberté de l'élève et la volonté de Dieu. L'éducateur s'allie pour ainsi dire à ce que l'enfant porte en soi de meilleur, le défend contre sa faiblesse, le soutient dans ses démarches, l'aide à conquérir sa liberté chrétienne. Nulle dictature en cela[2].

La fonction de *préfet*, plus particulièrement dans un internat, est donc d'une importance capitale, bien qu'elle soit, en général, peu recherchée et souvent mal comprise. Le Père de Lagarde l'avait en « singulière estime et ne laissait échapper aucune occasion pour inspirer la même estime à ceux qui étaient investis de cette charge. En effet, plus que tout autre collaborateur du directeur, le préfet est en rapport continuel et immédiat avec les élèves; il est à même

[1]F. KIEFFER, op. cit., p. 124-25.

[2]L. EAERBER, "Help Johnny to help himself." M. E., novembre 1949, p.46 et suiv. Cf. aussi le très substantiel article de L. HEINTZ, dans *l'Apôtre de Marie*, 1928, p. 359 et suiv. et M. E, mai 1950, p. 5.

d'exercer sur eux une influence d'autant plus salutaire qu'elle est plus directe, plus constante, plus universelle[1]. » « Le surveillant, disait-il, remplit une fonction angélique et même divine; il est l'ange gardien visible des élèves, il agit pour Dieu et au nom de Dieu. Là est sa raison de sa dignité, son vrai point d'appui[2]. »

On devrait affecter les meilleurs maîtres à ces fonctions de préfet, car l'influence éducatrice dépend essentiellement de la valeur personnelle. En éducation, en effet, on a plus par ce qu'on est que par ce que l'on dit ou fait. « Un préfet digne de ce nom devrait posséder un tel ascendant que sa seule présence suffise ordinairement à maintenir les élèves dans les limites du devoir et qu'il n'ait à faire qu'exceptionnellement acte d'autorité. Bien plus, sa présence doit se sentir même en son absence[3].)

---

[1]SIMLER, op. cit, t. II, p. 78.

[2]Ibid., p. 355.

[3] JULIAN GONZALEZ, "Los colaboradores del director», *El Pilar*, noviembre 1942, p. 36. Voici un petit examen particulier à l'usage du surveillant : Parmi les 60 adolescents qui me sont confiés, y'en a-t-il un qui soit en péril de péché et pourquoi? Comment puis-je l'en sortir ? La moralité de ma division est-elle élevée ? L'esprit est-il bon ? Est-ce que Je veille à promouvoir les bonnes conversations et les bonnes lectures ? Que fais-je pour éviter les mauvaises ? Les exercices religieux se font-ils avec respect ? Quelle est la tenue des enfants pendant la prière, pendant la messe ? Tous y participent-ils sur un ton uniforme et d'une manière digne et posée ?

La discipline existe-t-elle ? Est-elle intérieurement acceptée ? Que fais-je pour aider les élèves à intérioriser les ordres et le les règlements ? L'ordre existe-t-il dans les mouvements, les allées et venues ? Le jeu est-il animé et continu ? Les élèves travaillent-ils en étudie ? Que fais-je pour les stimuler et les aider ?

Mes élèves ont-ils des habitudes de franchise, de loyauté et d'entraide? Les principales prescriptions de l'hygiène sont-elles bien observées ? Aucun élève n'est-il fatigué ou malade, triste ou découragé ? Comment y remédier ?

Y a-t-il quelque mécontentement à mon égard ? Si oui, quelle en est la cause ? Mes exigences seraient-elles tatillonnes ? Aurais-je des préférences injustifiées ? Est-ce que je gouvernerais avec faiblesse ou avec trop de rigueur ? N'y a-t-il aucun élève qui ait quelque rancune contre moi, à la suite d'une punition ou d'un blâme injustes ou exagérés ? Quelle est ma part de responsabilité dans tel désordre récent, dans telle faute commise par mes élèves ?

Est-ce que je prie pour mes élèves ? Ai-je la préoccupation d'être apôtre au milieu d'eux ? Est-ce que je songe au recrutement ? Est-ce que je fais des sacrifices dans cette intention ?

7.3.6. — L'éducation de la chasteté[1]

Le problème sexuel se présente assez tôt à l'adolescent normal. En même temps qu'une curiosité pour tout ce qui regarde le sexe, il éprouve d'une manière confuse des sensations et des sentiments nouveaux dont il n'arrive pas à démêler la nature. Alors que jusqu'ici il n'y prêtait guère attention, il est troublé devant toute nudité, angoissé par certaines imaginations relatives à la conduite d'êtres aimés et respectés. Sa curiosité peut être calmée par une initiation précise et franche, mais son profond trouble psychique ne commence à se dissiper que lorsqu'il comprend la distinction entre le sentiment et la sensation, entre l'amour et le désir, entre le psychologique et le physiologique.

Dans la formation à la chasteté, il s'agit de distinguer soigneusement entre l'initiation et l'éducation. La première a pour but de satisfaire la naturelle et légitime curiosité de l'esprit; la seconde, la plus importante, vise à former le cœur et le caractère, c'est-à-dire à placer l'instinct sexuel sous la dépendance de la raison et de la volonté et à l'intégrer dans la construction de la personnalité humaine et surnaturelle.

***7.3.6.1. L'initiation sexuelle*[2].** – La clarté est une aide immense dans la lutte pour la chasteté. La vérité est libératrice. Si l'éducateur ne satisfait pas la curiosité légitime de l'enfant et de l'adolescent, ils chercheront à se renseigner auprès de camarades dont le cynisme provoque souvent la perversion et des chocs psychiques désastreux. Et si l'enfant est trop timide même pour interroger ses camarades, l'ignorance dans laquelle il s'enferme risque d'aboutir à de

---

[1]C. GRIBLING, « Die reine Jugendreife, » dans Schweizer Schule, septembre 1954, P. 286 et suiv. L. PROHASKA, Die Kunde vom Leben in Christus, 1948; S.J. JUERGENs, *Fundantental talks on purity*, 1940; GERALD J. SCHNEPP, «Sex education ; tips to parents », Marianist, mars 1954, p. 13.

[2]Pie XI, tout en admettant l'idée, regrettait le choix de ce mot.

véritables blocages de la vie affective, de déformer, les choses les plus simples qui concernent la génération et d'y attacher une nuance de honte et de culpabilité.

Dès leur jeune âge, les enfants devraient recevoir une notion sommaire de la génération. Aux périodes de sommeil de l'instinct sexuel, surtout avant la puberté, cette initiation progressive est idéale, car elle satisfait la curiosité sans éveiller le désir de plaisirs malsains et sans irriter l'instinct endormi. Cependant elle ne doit se donner qu'à mesure que les questions naissent dans l'esprit de l'enfant. Inutile de prendre les devants par mille explications intempestives. Tout au plus peut-on discrètement provoquer cette curiosité, si elle ne s'éveille pas d'elle-même.

L'initiation, qui incombe aux parents et, à leur défaut, à des médecins de confiance, est une tâche extrêmement délicate. Elle exige un climat de confiance et de confidence, un langage simple et net, sans dramatisation et sans regret, des comparaisons tirées de la physiologie des plantes (jamais de celle des animaux) et des exemples pris dans l'Ecriture sainte. L'Ave Maria se prête merveilleusement à entourer ces explications d'un climat de respect et d'admiration. L'initiation collective doit être résolument écartée. On ne dénude pas des mystères aussi intimes et aussi respectables que ceux de la vie devant l'imagination inquiète d'un groupe d'adolescents en effervescence, au risque de provoquer des chuchotements équivoques et des rires grossiers[1].

[1]La hiérarchie a dénoncé depuis longtemps l'erreur psychologique et les dangers moraux d'une initiation collective et brutale. Elle a toujours enseigné que cette éducation devait se faire progressivement, de personne à personne, en pleine clarté, dans un climat de pureté, de loyauté, d'extrême délicatesse jusque dans le choix des termes eux-mêmes. Elle rappelle avec force aux parents leur lourde responsabilité d'éducateurs : ils ne sauraient s'y dérober, ni par une lâche abstention, ni par un silence coupable à l'heure où leurs enfants attendent d'eux, aux diverses étapes de la Croissance, les explications légitimes. L'assemblée des cardinaux et archevêques demande aux prêtres de demeurer dans leur mission spirituelle de la formation des consciences, en laissant à des laïcs (parents, médecins) la partie technique de cette tâche, notamment les descriptions physiologiques x (*Déclaration des cardinaux et archevêques de France*, mars 1952).

Il importe surtout de diriger l'attention au-delà des facteurs purement corporels de la génération, car en la braquant sur le terrain strictement biologique on risque de provoquer une certaine exaspération de l'instinct et de prêter au point de vue physiologique une importance excessive. Il convient au contraire d'enrober les explications dans un halo d'idéal. Pour cela, selon l'âge et l'ouverture de son esprit, on fera saisir à l'adolescent la finalité commune et indissoluble de l'acte physique et de l'amour psychologique, en lui révélant dans son intégrité l'ordre, la grandeur et la beauté du plan divin. La pureté prendra alors son vrai sens ; elle apparaîtra comme la vertu qui, pour régler la transmission de la vie, interdit au désir de se prendre pour fin et exige le don de soi ou amour, à la fois source de dévouement et principe de devoirs. Si le désir se satisfait à part, les conséquences en seront désastreuses pour l'individu comme pour la société. En même temps, il faut lui montrer en termes délicats et élevés tout ce qu'il doit à ses parents (à sa maman surtout), de l'amour desquels il est né et du dévouement desquels il a profité jusqu'ici. Il comprendra alors que les liens du sang s'étendent jusqu'à l'âme et que ses réactions d'opposition sont proprement de l'ingratitude.

Ces explications données avec franchise et délicatesse, appropriées à l'âge et mesurées à la curiosité, dissipent-elles toute inquiétude et tout trouble? — Non. Même si l'initiation a été parfaite, le vrai drame inauguré par la crise de la puberté continue, douloureux, dans l'intime de la chair du jeune homme. Son appétit se fait toujours plus urgent, les imaginations l'assaillent sans répit. Mais la lucidité des premières explications facilitera le grand combat pour la chasteté qui rend si tragique la période de l'adolescence et lui confère tant de noblesse. Ce combat pour la pureté, bien qu'il ne faille pas en être obsédé ou y réduire toute la morale, domine longtemps la lutte morale et accapare la plupart des efforts de l'adolescent.

> « La conservation de la chasteté, dit le P. Lalanne, est un point si capital dans l'éducation morale, qu'il n'est pas de défaut qu'on ne corrige aisément, point de qualités dont on ne puisse

espérer d'embellir un élève, tant que la chasteté contient l'âme pure, libre et agréable à Dieu. Tandis que, au contraire, dès l'instant que la pureté est ternie, il n'y a point de vices dont on n'ait à redouter l'invasion, et les difficultés dont se complique l'éducation, dès ce moment fatal, sont de nature à décourager l'éducateur le plus habile et le plus dévoué[1]. »

7.3.6.2. L'éducation. — L'éducation complète de la chasteté réside 7moins dans l'initiation sur le plan intellectuel, si nécessaire pourtant, que dans la formation de la volonté et de l'ouverture du cœur à l'amour. « Pour préserver nos jeunes gens des ravages de l'impureté, dit un maître marianiste, l'essentiel n'est pas l'instruction sur cette matière, mais la formation et la maîtrise de la volonté, qui les rendent aptes à résister à la tentation. Il faut les accoutumer à faire de petits sacrifices, à supporter sans se plaindre le froid et le chaud, à s'abstenir de regarder un avion qui passe, etc.[2] ... » Tout ce qui fortifie la volonté concourt à la formation de la pureté. Par réaction, la lutte pour conquérir la chasteté est pour l'adolescent le champ privilégié pour fortifier sa volonté.

Naturellement, vu les nombreuses ignorances qui existent en cette matière, il faut distinguer soigneusement ce qui est péché et ce qui ne l'est pas, montrer que la gravité de ce péché réside dans ses conséquences et expliquer les raisons pour lesquelles les pensées mêmes et les imaginations sont interdites.

Pourtant, dans cette lutte pour la chasteté, il convient de fuir toute attitude moraliste ou puritaine. La plus néfaste erreur, en effet, est de réduire la chasteté à une simple question de maîtrise de soi, à une espèce de conquête de la propreté morale entreprise au nom d'un code de bonnes mœurs, alors qu'elle est avant tout une question d'amour[3]. Une chasteté inspirée par le mépris de l'amour

---

[1]LALANNE, cité par HUMBERTCLAUDE, op. cit, p. 210-21.

[2]"A delicate topic", Apostle of Mary, décembre 1910, p. 360.

[3]« Les promoteurs de l'éducation sexuelle se figurent faussement pouvoir prémunir la jeunesse contre les périls des sens, uniquement par des moyens naturels, tels que cette initiation téméraire et cette instruction préventive donnée à tous indistinctement, et

ou simplement recherchée hors de la perspective de l'amour ou don de soi à Dieu ou à celle qui doit un jour devenir la compagne de la vie et la mère des enfants, provoquerait infailliblement des déviations et des refoulements, dont les compensations variées risqueraient d'obséder toute la vie morale ultérieure. Pareillement, une lutte purement négative contre les tentations impures, motivée seulement par les conséquences fâcheuses de l'impureté ou même par la crainte de l'enfer, est vouée à l'échec autant sur le plan humain que sur le plan chrétien. La vraie chasteté qui est essentiellement une capacité d'aimer et une attitude positive devant les merveilles de la vie, s'acquiert par l'amour et dans l'amour. Tout ce qui ouvre le jeune homme à l'amour ou don de soi tend à le détourner des plaisirs impurs et à le préparer à l'amour. Qu'on développe en lui ses puissances de sympathie par la saine camaraderie, par la confiance mutuelle entre lui et l'éducateur, par le dévouement à quelque œuvre sociale, par une atmosphère scolaire pleine de chaleur et d'amitié, par l'assiduité à un travail créateur et captivant, par des activités sportives en plein air, et surtout par l'usage fréquent des sacrements[1].

---

même publiquement... La grande erreur ici, c'est de ne pas admettre la fragilité native de la nature humaine, abstraction de cette « autre loi dont parle l'Apôtre, qui lutte contre la loi de « l'esprit »; de méconnaître les leçons de l'expérience montrant à l'évidence que, spécialement chez les jeunes gens, les fautes contre les bonnes mœurs sont moins un effet de l'ignorance intellectuelle que surtout de la faiblesse de la volonté, exposée aux occasions et privée des secours de la grâce. Si, en matière aussi délicate, compte tenu de toutes les circonstances, une instruction individuelle devient nécessaire, en temps opportun et de la part qui a reçu de Dieu mission d'éducateur et grâce d'état, il reste observer toutes les précautions que connaît si bien l'éducation chrétienne traditionnelle » (PIE XI. Encyclique sur l'éducation chrétienne).

[1]« L'expérience générale d'hier, d'aujourd'hui et de toujours, parce que fondée sur la nature, atteste que, dans l'éducation morale, ni l'initiation, ni l'instruction, ne présente de soi aucun avantage, qu'elle est au contraire gravement malsaine et préjudiciable, si elle n'est fortement liée à une constante discipline, à une vigoureuse maîtrise de soi-même, à l'usage surtout des forces surnaturelles de la prière et des sacrements » (Pie XII, 18 septembre 1951).

Que les adolescents sachent aussi que le sexe constitue la réserve des qualités viriles du corps, de l'esprit et du cœur. En dehors du point de vue surnaturel, le désir de conserver ces forces vitales apporte une aide appréciable dans la lutte contre le péché solitaire, si fréquent chez les adolescents et qui, s'il est répété, entraîne la révolte contre l'autorité et des négligences sur beaucoup d'autres points de la morale. Quand ce péché se répète après

Dans les motifs qu'on présente à l'adolescent, il importe de tenir le plus grand compte de sa psychologie. La bataille est perdue d'avance, si on insiste trop sur l'idée, à ses yeux un peu féminine, voire enfantine, de « la beauté d'une pureté liliale ». A cet âge, il modèle son idéal sur celui du héros. Ce qui le décide, c'est le noble appel vers une victoire morale qui mûrit et grandit son vainqueur. Tout peut être providentiel alors, même ses chutes qui lui font sentir ses propres limites et l'engagent à recourir à la prière et aux sacrements, ainsi qu'à la dévotion envers la sainte Vierge. Celle-ci, à condition qu'elle lui soit présentée sous le vrai jour, sera le grand remède à ses difficultés, non seulement par les secours spirituels qu'elle obtient, mais encore par l'attitude psychologique qu'elle crée. La Vierge est pour lui un perpétuel sujet d'émerveillement. Elle est à la fois Vierge et Mère, elle incarne l'amour dans toute sa délicatesse. L'aspect qui le séduit le plus, en elle, à cet âge, c'est sa lutte toujours victorieuse contre Satan et le mal. Il s'enrôle avec fierté sous sa bannière, est heureux de marcher avec elle vers la victoire. Mais il n'aime pas qu'on lui présente la dévotion à Marie sous des couleurs féminines ou enfantines. Même le titre d'enfant de Marie le hérisse : il préfère celui de chevalier de Notre-Dame.

N.-B. – Rencontres entre garçons et jeunes filles au cours des dernières années de collège. – Cette question délicate ne permet pas de réponse passe-partout, ni positive ni négative. Tout dépend de l'esprit et de l'atmosphère dans laquelle ces rencontres sont organisées. Certains préféreraient laisser ce soin à la nature elle-même. Mais celle-ci est-elle toujours assez clairvoyante ? L'expérience prouve malheureusement le contraire. Aux Etats-Unis, les bals organisés entre les grands élèves des high-schools catholiques, en dépit des inconvénients qu'ils paraissent comporter,

---

l'adolescence, il est signe de maladie et parfois de bassesse d'âme. Un des moyens les plus efficaces d'arrêter cette habitude, c'est de développer la confiance en soi et le sentiment de l'honneur et de la personnalité. Allers suggère de faire répéter souvent à ces adolescents ces mots : « Aussi longtemps que je m'abandonnerai à de tels actes, on ne pourra espérer de moi aucun progrès et j'irai à ma ruine morale. »

semblent obtenir parfois d'excellents effets ; en Europe, on a plutôt essayé, en quelques endroits, de mettre garçons et jeunes filles en contact pour une action à faire en commun, dont ils discutent après coup les modalités et les résultats (Conférence de Saint-Vincent-de-Paul, service des pauvres la nuit de Noël). Là où les rencontres furent bien préparées, et délicatement surveillées par des parents attitrés, elles semblent avoir produit un respect mutuel plus profond et une plus grande aisance die rapports entre les deux sexes.

7.3.7. — Le sens chrétien du travail et du devoir d'état

Le travail intellectuel rebute l'enfant et l'adolescent aussi longtemps qu'ils n'y trouvent pas d'intérêt spontané, ou n'en comprennent pas le sens humain et chrétien. Ils ne sentent généralement aucune honte à être paresseux. Dans le précédent chapitre, nous avons parlé de l'organisation du travail scolaire. Mais il ne suffit pas de présenter des tâches aux élèves ni même de les exhorter à bien s'en acquitter, il faut encore leur en expliquer le sens et leur en inspirer le goût. Le Père de Lagarde mettait avec raison le devoir scolaire « au même rang que la religion et la piété, non seulement parce que les trois choses sont également nécessaires dans une maison d'éducation, mais surtout parce qu'elles sont intimement unies et qu'il n'y a pas de véritable esprit de piété et de religion sans l'amour ou le culte du travail[1] ». A la fin de leurs études, il faut que soit nouée en l'esprit des élèves la liaison entre la religion et la vie de travail.

7.3.7.1. Fournir aux élèves des motifs rationnels et religieux. - Pour secouer la paresse et former au sens chrétien du travail, il faut d'abord faire appel à des motifs capables d'ébranler la volonté. Le

[1]SIMLER, Vie de l'abbé de Lagarde, t. II, p. 317-324 ; et F. Armentia, Caballeros, p. 318 et suiv.

Père de Lagarde ne cessait de les exposer aux élèves de Stanislas. Les voici en résumé[1]:

— Le travail est la *condition du développement humain*. « On ne devient un homme complet que par le travail personnel et même l'on ne devient homme que dans la proportion de son travail. » La formation de la personnalité et la préparation de l'avenir reposent entre nos propres mains. « Le travail, sous la forme d'une lutte perpétuelle contre la nature dépravée et contre les obstacles, est peut-être le plus nécessaire, le plus fortifiant et le plus fécond ; il rend l'homme maître de lui-même, maître des circonstances puisque rien me saurait l'arrêter en face du devoir. »

— Le travail est *la première loi de l'homme* : « Tu gagneras ton pain à la sueur de ton front, » dit Dieu à nos premiers parents. Lui-même agit sans arrêt pour créer et conserver le monde dans son être et il nous fait l'honneur de nous demander notre collaboration pour transformer la terre et faire valoir les forces secrètes de la nature.

— Les devoirs inhérents aux tâches de notre état de vie sont *l'expression de la volonté de Dieu* qui désire que tous les hommes soient heureux sur terre et que tous concourent à l'établissement de ce bonheur. Toute profession est donc un service social voulu par Dieu. L'exercer avec conscience et compétence, c'est faire sa volonté, c'est être uni à lui, c'est prier. Aussi, à l'âge où nos élèves choisissent un état vie, il importe de les détourner du souci exclusif et égoïste de se créer une situation pour gagner de l'argent, leur faire envisager leur profession comme un service. D'autre part, on évitera d'abuser de la bonne volonté d'élèves serviables, qui seraient tentés de gaspiller leur temps pour se dévouer à des œuvres extrascolaires, encore que ce dévouement, quand il est bien réglé, ait, comme on le verra, une grande importance dans la formation sociale. Le premier devoir est le devoir d'état. Respectons-le nous-mêmes. Un élève qui néglige les études, fût-ce par dévouement, ne sera pas demain le chrétien compétent qui doit exercer une influence profonde sur ses concitoyens.

[1] Ibid.

7.3.7.2. Soutenir leur effort. — Les motifs rationnels et religieux n'ont pas toujours raison de la naturelle paresse de l'enfant et de l'adolescent. Il faut sans cesse les soutenir et les stimuler, combiner le règlement et les classes de telle manière qu'ils finissent par aimer le travail intellectuel pour lui-même. Parfois même, pour secouer la paresse ou pour maintenir l'effort, il devient nécessaire de recourir aux sanctions les plus graves. « Aux yeux du Père de Lagarde, tout élève paresseux était un élève dangereux qui ne pouvait manquer d'exercer sur ses condisciples une fâcheuse influence. Aussi ces élèves étaient signalés à l'attention des professeurs et des surveillants, et, s'ils résistaient à ce qui était tenté pour les corriger, ils étaient écartés à la fin de l'année scolaire. »

7.3.7.3. Chercher les causes. Cependant, pour corriger efficacement la *paresse*, il importe également d'en découvrir la véritable cause. Si celle-ci est d'origine psychique, c'est-à-dire si la paresse est due à un manque de vitalité ou d'intérêt, le recours aux motifs spirituels et aux sanctions s'avère généralement suffisant : la présentation de la paresse comme une lâcheté et un manque de courage est alors souvent le remède le plus efficace, car les adolescents sont très sensibles à cet argument. Parfois cependant, quand l'inaptitude aux études abordées est manifeste, un changement d'orientation scolaire est la solution recommandée. Quand la paresse est une réaction contre le manque d'affection et de stabilité familiales, il importe de l'affronter avec délicatesse et compréhension Quand elle provient de causes physiologiques, comme c'est fréquent, par exemple d'une absorption de l'esprit par la croissance générale, du développement anormal ou trop rapide d'une glande ou d'un organe, les exhortations et les sanctions feraient encore perdre le peu d'énergie disponible, étant donné que la peur d'échouer provoque l'impuissance[1]. Il faut, dans ce cas, recourir à des remèdes médicaux.

[1]Cf. FR. ARMENTIA, « Perezosos », El Pilar, novembre 1945, p. 8 et suiv. ; décembre 1945, p. 3 et suiv.

7.3.8. - La formation a la véracité

Même parmi les chrétiens, la véracité est une vertu rarement pratiquée. Pourtant, il n'y a pas de relations sociales fécondes et joyeuses sans franchise. La coexistence est intenable avec des hommes qui camouflent les vrais motifs de leur conduite et disent blanc avec les uns et noir avec les autres.

Les jeunes enfants déforment couramment la vérité sans avoir conscience de dire des mensonges; mais ils l'altèrent rarement d'une manière consciente et préméditée ; ils sont encore sans ruse et sans politique. Leurs inexactitudes sont plus souvent des erreurs dues à l'influence déterminante de l'imagination et de l'affectivité. Ils créent la réalité et réalisent leurs désirs. Les imaginations et les rêves éveillés s'imposent à leur esprit au point qu'ils les croient réels et même qu'ils leur masquent la réalité. D'autre part, ils sont tellement suggestibles et dominés par la crainte, qu'ils répondent spontanément d'une manière conforme à l'attente de l'adulte. La mère à l'enfant : « Avoue que c'est toi qui as pris cette boîte et tu ne seras pas puni. — Oui, c'est moi. » —Quelques jours après on retrouve la boîte. Pour échapper à la menace du châtiment, leur première réaction consiste à dire : « Ce n'est pas moi ! » Une fois lâché ce mot, ils ont honte ou peur de revenir en arrière.

> « L'enfant ment parce qu'il n'a pas, au même degré que l'homme fait, le sens de l'exactitude et de l'objectivité : dans ses observations et constatations, l'à-peu-près a une grande place et l'à-peu-près mène aux confusions, aux interprétations qui tirent d'embarras, mais dont le moindre souci est de cadrer avec la vérité objective.

> « L'enfant ment parce qu'il est extrêmement impressionnable, d'où il suit que les paroles et les faits se transforment suivant les besoins du moment, suivant les exigences de la démonstration à faire. De plus, il est très accessible à la suggestion et une personne qui a sur lui quelque ascendant

peut, avec une affirmation catégorique, lui faire paraître blanc ce qui est noir. Les dépositions des enfants cités comme témoins devant la justice ont pu parfois illustrer de façon significative cette observation.

« L'enfant ment parce qu'il est faible et sujet à la peur. Devant une menace, l'homme fait se cabre par fierté, l'enfant cède épouvanté. Nous nous faisons difficilement une idée des craintes qui hantent l'âme d'un enfant. Dans une division de collège, un élève, à peine plus vigoureux que ses camarades, mais qu'on sait brutal et vindicatif, arrivera à dominer les autres par la terreur et à mettre en déroute toute velléité de résistance. On comprend, dès lors, combien la crainte d'un reproche violent, la crainte d'une punition, peut l'impressionner et le déterminer au mensonge[1]. »

L'exemple des adultes n'est pas le moindre facteur pour inciter l'enfant au mensonge. Que de parents disent à leur fils : « Voici ce que tu diras à ton maître pour t'excuser de n'avoir pas fait le devoir, etc. » C'est également « un grand malheur pour un enfant d'avoir un maître qui trompe les parents et les visiteurs sur la valeur des élèves, qui donne de fausses raisons pour ses actes, qui prétend ne pas surveiller les élèves afin de mieux les prendre en défaut, qui fait des promesses qu'il n'entend pas tenir, qui s'écarte de la vérité de quelque manière que ce soit, qui interprète mal les paroles et les gestes des élèves[2]. »

Il est impossible, dans un manuel, de pousser plus avant l'étude psychologique sur les causes du mensonge, si indispensable qu'elle soit, non pour excuser ou légitimer les mensonges de l'enfant,

[1]F. KIEFFER, op. cit., p. 101-102. De la page 266 à 272, le P. Kieffer développe les arguments que nous avons seulement énumérés dans le passage cité. Cf. aussi F. ARMENTIA, Caballero, p. 219 et suiv.

[2]A. KAISER, "Discipline in school", Apostle of Mary, aloft 1907, p. 208,

comme certains psychologues modernes sont tentés de le faire, mais pour les apprécier et les traiter d'une manière plus équitable et plus efficace.

> « Sans doute il faudra souvent redire à l'enfant et lui faire redire la formule du Décalogue : « Tu ne mentiras pas ! » souvent lui faire sentir qu'il y a Quelqu'un qu'on ne trompe pas et dont le regard ne peut pas être fui, quelque habileté qu'on mette à couvrir son jeu. Sans doute il faudra lui rappeler que dans sa conscience où Dieu parle haut, il ne peut pas s'empêcher de se sentir jugé et condamné s'il a mal fait et si devant les hommes sa parole trahit sa pensée... « Sans doute il faudra faire sentir à l'enfant la différence grande qu'il y a entre une faute disciplinaire - une causerie hors de propos, une dissipation, une négligence préjudiciable pour l'ordre général — et la faute morale qu'implique d'ordinaire le mensonge, parce qu'il est un désordre foncier et qu'il s'attaque aux lois de notre être et par suite à Dieu qui a établi ces lois[1]...»

Mais il importe aussi d'agir sur les causes du mensonge, en formant l'élève au sens du réel[2] et de l'objectivité, en faisant patiemment les mises au point à l'occasion de ses déformations et de ses exagérations le plus souvent dues à l'impressionnabilité et à l'imagination. Les menaces, alors, au lieu de le guérir, risqueraient de mettre sa conscience en déroute et de l'endurcir dans le mensonge. Il importe aussi de ne pas humilier l'adolescent pris en défaut, au risque de briser ses ressorts spirituels. On lui fera sentir – et il est très sensible à cet argument, – qu'il est lâche de tromper la confiance des autres par le mensonge et la politique, qu'il y a au contraire du courage à avouer ses torts au risque d'encourir un reproche, à accepter devant les autres la responsabilité de ses actes, à oser paraître ce qu'on est en réalité, en fin que s'il ment, « il est disqualifié par le fait, que sa parole ne comptera plus, qu'on doutera de lui, même s'il dit la vérité ».

---

[1]F. KIEFFER, op. cit., p. 272.

[2]Voir aux pages 203 et suiv.

Dans certains pays, la déloyauté se manifeste surtout sous la forme de tricherie ou de copiage. Celui-ci est parfois une plaie dont l'enfant n'est pas seul responsable. Il est à quelquefois dû à la rivalité excessive qui règne dans la classe, à la sévérité inconsidérée de certains maîtres pour sanctionner les résultats scolaires et surtout à l'orgueil des parents pour exiger de leur fils un classement supérieur à ses capacités. Si on ajoute à ces causes la paresse et la vanité de l'enfant, son désir de briller ou de conquérir par une bonne place un jouet longtemps convoité, on comprendra que le copiage lors d'une composition constitue parfois une tentation qui dépasse les forces de son caractère. Tout en réduisant ces causes à leur mesure normale, le maître s'efforcera d'écarter la tricherie en agissant sur la conscience de l'enfant par des motifs prenants : la noblesse d'un caractère loyal, la présence de Dieu, etc. En toute occasion, il montrera lui-même un grand respect pour le moindre acte de franchise dont l'enfant fait preuve.

On trouvera dans les écrits de nos éducateurs de nombreuses suggestions pratiques pour régler les situations concrètes et parfois complexes créées par les mensonges et la déloyauté des élèves[1]. Nul détail, parût-il inoffensif, n'est à négliger, qui contribue à créer une authentique ambiance de franchise et le rectitude.

> « Commencez par l'enseigner d'une manière pratique. Donnez aux enfants l'exemple de la sincérité en tout : que votre conduite ne soit pas seulement une façade, qu'il y ait rien *pour la galerie*. Soyez bien convaincus que des talons élevés n'ajoutent pas un pouce à votre taille! Exigez que leurs narrations soient exactes, et rectifiez-en les détails erronés ou oubliés ; avouez vos propres erreurs et vos méprises ! « Eloignez de vos maisons, autant que possible, tout ce qui est factice et artificiel ; que tout en elles, constitue une vraie leçon de véracité ; que les fleurs ne soient pas artificielles mais naturelles ; qu'il n'y ait pas de pacotille, ou de succédanés !

[1]Voir en particulier KIEFFER, op. cit., p, 275-283; DE LAGARDE, op. cit., t. II, p. 519-527 ; F. ARMENTIA, *Mentiras al niño y del niño*, 1947. Ce dernier livre est une étude exhaustive du problème.

Que la soie soit de la soie, que le marbre soit du marbre, et non du bois peint ! Que tout soit authentique ![1] »

Un jeune homme franc et véridique est sur la bonne voie, car il trouvera toujours à portée de la main le remède aux difficultés présentées par la vie ou par sa propre évolution.

[1]F. ARMENTIA, op. cit., p. 161; et du même, dans *Caballero*, p. 220, Lin exposé sur l'hypocrisie.

7.4. Les sanctions

Un enfant qui accomplit son devoir par raison et conscience et pour l'amour de Dieu, est une perfection rare. Ce n'est que progressivement qu'il arrive à cet idéal. Pour y aboutir, il lui faut le stimulant de sanctions, c'est-a-dire de conséquences tangibles, agréables ou désagréables.

Il vaut certainement mieux encourager que réprimer.

7.4.1. Les récompenses

Les récompenses semblent être d'une application facile quand on songe à leur variété et à leur intensité : un signe de sympathie plus prononcé, un témoignage d'approbation, une parole de satisfaction, un éloge plus accentué ; puis les bonnes notes, le tableau d'honneur; dans quelques cas plus rares, une faveur faite à toute la classe.

Cependant, l'emploi de ces récompenses doit être avec discernement. Comme cela a déjà été dit à propos de l'émulation, le principe général semble être le suivant : *récompenser la bonne volonté et les efforts plutôt que le talent et le simple succès*. Bien entendu, les enfants ont plus besoin de ces stimulants que les grands élèves. Il existe, d'ailleurs, une récompense implicite fort efficace : la sympathie habituelle du maître.

7.4.2 Les punitions.

Les punitions. L'usage des punitions scolaires est le sujet le plus rebattu en pédagogie. Cette constatation en montre l'importance. Elles ont été appliquées en tous les pays et à toutes les époques. L'Ecriture sainte elle-même affirme que « celui qui aime bien châtie bien[1]».

[1]L'adverbe bien a le même sens les deux fois : il ne s'agit pas de la quantité de la punition, mais de sa qualité.

On a fait aux punitions les mêmes objections qu'à l'émulation[1]. Elles seront un mal nécessaire tant que les enfants ne seront pas des anges et qu'on n'aura pas trouvé d'autre moyen plus efficace de provoquer l'intérêt pour le travail et la bonne conduite. En attendant, aucun système de discipline ne peut se passer absolument de punitions, « pas plus qu'un gouvernement ne peut se passer de lois et de pénalités[2] ». « L'impunité, qu'elle dérive de la faiblesse ou de la négligence, porte à la violation de la loi, ruine la discipline et engendre le désordre[3]. » Les sanctions existent même dans les Républiques d'enfants, et comme chez les enfants le sens de la justice est égalitaire ou sans nuances, ils appliquent généralement les punitions avec une sévère rigidité.

La gamme des punitions est d'une étendue et d'une variété étonnantes. Quelles tortures n'a-t-on pas inventées pour « mettre les enfants à la raison » et peut-être pour liquider la colère et parfois le sadisme ou le ressentiment des éducateurs ! Leur emploi a d'ailleurs varié au cours de l'histoire. Seules les lois civiles ont finalement réussi (voire) à éliminer du droit scolaire les châtiments corporels. Au XIXe siècle encore, nos écoliers tâtèrent de la férule, du cachot et de tant d'autres supplices qui dégradaient autant les maîtres qui les appliquaient que les élèves qui les subissaient. Pour cette raison, le Père Chaminade fut toujours opposé aux punitions corporelles[4].

Pour être efficace, l'usage des punitions exige un sens psychologique très averti. Leur but ultime but n'est l'ordre extérieur ni l'exercice de la justice pénale, mais l'amendement de la volonté. Elles sont un remède provisoire destiné à briser les

---

[1]Voir ce qui a été dit à la page 246 et suiv,

[2]M. KRAUS, "School discipline", *Apostle of Mary*, avril 1909, p. 106.

[3]SIMLER, *Vie de l'Abbé de Lagarde*, t. II, p. 365.

[4]Voir des lettres intéressantes sur ce sujet, t. III, p. 372, 381, 386. La férule était autorisée sans limitation par l'Ancienne méthode ; celle de 1831 exige l'autorisation du directeur; celle de 1851 élimine non seulement la férule, mais toute punition corporelle; les circulaires du P. Caillet et les chapitres généraux reviennent souvent sur cette interdiction.

résistances de l'instinct, afin de permettre à la voix de la conscience de se faire entendre et au bon vouloir de s'épanouir. Les meilleures sanctions sont donc celles qui font rentrer l'élève en lui-même et lui font éprouver la certitude que toute faute morale ou disciplinaire le dégrade lui-même et compromet le bien-être du corps social « Si l'élève réussit à transformer une punition infligée en punition personnelle, nous avons obtenu l'essentiel[1]. » Pour atteindre ce but, il importe que les sanctions, soient simples et proches de l'effet naturel de la faute[2], qu'elles ne soient ni dégradantes pour la personnalité[3] ni nuisibles à la santé, qu'elles soient parfaitement adaptées à la psychologie et à la responsabilité de chaque élève et données avec un calme impressionnant et désintéressé, sans morgue et comme à contrecœur. Nous ne sommes efficacement châtiés que par ceux qui nous aiment et que nous aimons.

> « Le choix du moment est d'une souveraine importance. Il y a des circonstances où il faut faire l'observation sur le champ, il y en a où il faut la remettre au lendemain ou attendre le moment propice ; aujourd'hui c'est la persuasion, en telle autre circonstance c'est l'autorité qui se fait sentir davantage ; il est impossible de tracer à ce sujet des règles absolues. L'expérience acquise, la connaissance du caractère de l'enfant, la nature de la faute, dirigent (le maître) dans les occasions particulières. En tout cas, il importe de mettre à profit le temps qui doit s'écouler entre la faute et la correction. Il y a là une victoire à remporter ; elle se gagne souvent plus dans les préparatifs que dans l'action. Comment traiter cette faute ? et

---

[1]J. GARY IN, "The qualities of school punishment", *Apostle of Mary,*février 1912, p. 36. « Un jour les Frères réunis demandaient à M. Chaminade si, lorsqu'un élève ne veut pas faire une punition, il faut lui en donner quand même, M. Chaminade répondit sèchement : «C'est demander si un médecin peut ordonner une médecine, quand il sait que cette médecine augmentera la fièvre du malade. » (Souvenirs die M. Sylvain).

[2]Une leçon mal sue se répare, un devoir bâclé se refait, une injure se répare par des excuses, etc.

[3]C'est le cas des punitions corporelles et machinales (les lignes, la répétition indéfini du même mot ou de la même expression, certaines punitions publiques signalant les défauts d'un élève, etc.), parce qu'elles risquent de diminuer en l'élève le respect pour lui-même.

d'abord comment faire accepter le traitement ? comment aborder l'enfant ? de quel ton lui parler ? comment lui faire sentir sa culpabilité, rectifier son jugement, fortifier sa volonté ? Voilà autant de questions à examiner d'avance. En ce qui me concerne, j'ai souvent passé plusieurs jours à préparer un entretien avec un enfant. Serai-je sévère ou bienveillant ? me suis-je demandé ; devrai-je faire envisager tel ou tel point de vue pour tirer ensuite telle ou telle conclusion ? Après avoir tout pesé, je faisais appeler l'élève, et malgré toutes ces précautions, j'ai reconnu plus d'une fois que je m'étais trompé et que je n'avais pas pris la vraie voie[1] .»

Encore faut-il que la faute commise ait été libre. On ne punit pas une paresse due à la maladie. Si on punit un enfant énervé ou agressif parce qu'à la maison un père tyrannique le maltraite ou que les parents désunis le privent de la stabilité et de l'affection dont son âme a besoin, la punition le rendra encore plus énervé et plus agressif.

Nos documents de famille contiennent tant de pages vécues sur ce sujet, qu'il suffit d'en citer quelques-unes et de renvoyer aux autres[2].

« En principe, tout manquement à l'autorité, paroles, réponses et gestes insolents, moqueries, exige une réparation. La réparation est de rigueur, quand la faute a une gravité suffisante. L'élève doit alors se soumettre ou se retirer. La réparation, pour être vraiment morale, comprend, au moins implicitement, l'aveu de la faute et le bon propos pour l'avenir. Elle se fait de vive voix ou par écrit, en publie ou en

[1]DE LAGARDE, op. cit., t. II, p. 506.

[2]KIEFFER, Autorité dans la famille et l'école, p. 288 et suiv. E, F., t. III, p. 414 et suiv. F. RUSSELL, « Punishment, Revenge or reformation ? » M. E., novembre 1949, p. 73 et suiv. ; J. GARWIN, art. cité. Cet article a été traduit en français et publié par l'Apôtre de Marie, 1912, p. 100 et suiv.; F. RUSSELL, « Severity in the classroom », M. E., printemps 1954, p. 33 et suiv.

particulier, selon la nature de la faute et le caractère du coupable[1]. »

« Un élève est répréhensible toutes les fois qu'il manque au règlement, avec ou sans préméditation, même involontairement et sans y penser ; il est punissable lorsque, ayant été averti il ne reste pas dans l'ordre, ou quand on peut penser qu'il a manqué à l'ordre avec connaissance et préméditation[2]. »

Pour que la punition soit juste, et proportionnée à la responsabilité réelle de l'élève, il importe de peser toutes les circonstances aggravantes et atténuantes de la faute. Un barème de punitions prévu avec précision et appliqué automatiquement est presque toujours injuste, parce que le même acte extérieur perpétré par deux élèves ne comporte jamais une responsabilité identique[3]. Ce discernement est délicat et se heurte facilement à l'égalitarisme de l'enfant ; que le maître se rappelle que son rôle ne se borne pas à promouvoir l'ordre extérieur, mais qu'il doit éduquer les consciences. Cependant, et pour la même raison, il doit également tenir compte de la gravité objective des fautes commises. L'Abbé de Lagarde, pour ne pas fausser la conscience des enfants et les appréciations des surveillants, rappelait souvent la distinction à faire entre les fautes purement disciplinaires, les fautes morales et les fautes à la fois morales et disciplinaires. Il est d'autant plus nécessaire d'insister sur cette distinction qu'on est parfois exposé à traiter les fautes morales avec une légèreté scandaleuse, tandis qu'on est trop sévère quand il s'agit de fautes purement disciplinaires[4]. »

---

[1]DE LAGARDE, op. cit, t. II, p. 373.

[2]SIMLER, cité dans sa Vie, p. 41.

[3]Contra : le Père Lalanne : « Il faudrait faire une espèce de faute amènerait telle punition infailliblement. Les professeurs et les élèves en seraient informés; il n'y a aucune distinction de grands ou de petits, de sages ou d'étourdis; de ceux qui sont sensibles et de ceux qui ne le sont pas. » (*Note manuscrite*, mss n° 1212, archives de l'A. G.)

[4]DE LAGARDE, op. cit, t. 11, p. 365.

« Ne réprimez pas les petites fautes comme les grandes, ni les fautes presque involontaires comme celles qui dénoteraient une mauvaise disposition. Si l'on reprend habituellement d'une façon trop sévère les petites fautes journalières, on ne sait plus que faire quand il se présente une faute plus grave; alors l'expression de la douleur, du mécontentement, n'a plus d'effet sur le coupable. Si l'on n'y prend garde, que de fois on dépense mal à propos son autorité ! Ainsi il arrive un accident par une simple étourderie ; à la vue de l'objet que l'enfant vient de briser, et auquel on tenait, on est vivement contrarié, on cède à la première impression, et voilà une innocente maladresse punie plus sévèrement qu'une faute morale. C'est ainsi qu'on fausse la conscience de l'enfant[1].

«Après une punition, ne laissez jamais l'élève abattu ou désolé; redoublez au contraire pour lui de cordialité et de complaisance ; il ne faut pas qu'il puisse croire qu'il est tombé en disgrâce[2]. »

Transcrivons ici un passage de la Méthode de 1851 relatif à la manière de punir. Les suggestions en sont toujours valables. Il faut punir :

« *Rarement* : trop souvent répétées, les punitions perdent leur force; l'enfant s'y habitue, en vient même à les mépriser, et elles ne produisent plus sur lui d'autre effet que de le rendre de plus en plus insensible.

« *Avec justice* : les peines injustes gâtent autant et même plus que l'impunité; elles indisposent les élèves, vicient leur caractère et rendent les maîtres odieux.

« *Avec proportion* : rien ne fausse le jugement des enfants et ne jette la confusion dans leurs idées comme le manque de mesure dans les punitions. On reprend donc avec plus de soin et de force les fautes qui offensent Dieu et blessent la

[1]Ibid., p. 507.
[2]SIMLER, cité dans sa *Vie*, p. 41.

conscience, les vices de caractère, que les manquements aux usages du monde, ou ces étourderies d'enfants qu'on doit réprimer, il est vrai, mais contre lesquelles il n'y a pas lieu de sévir.

« *Avec douceur* : plus fait douceur que violence, même dans la correction. S'il est nécessaire de montrer de la fermeté, jamais on ne doit laisser paraître de dureté ni d'emportement. On ne punit donc pas dans le moment de l'émotion, parce qu'alors on ne serait pas à même d'appliquer convenablement le remède de la correction. On ne punit pas non plus quand l'enfant se trouve dans son premier mouvement d'humeur, parce qu'il n'est pas en état de profiter de la punition, et que souvent, au contraire, il n'en devient que plus irrité. Différer, dans ces cas, est aussi utile au maître qu'à l'élève.

« *En encourageant* : la correction sèche abat quelquefois et déconcerte ; ce n'est pas le but que doit se proposer le maître. Tout en punissant, on encourage donc l'enfant : on lui montre qu'il peut se corriger ; qu'avec des efforts, il parviendra facilement à se défaire de ses défauts ; que la punition qu'on lui impose peut l'aider à s'amender, en même temps qu'elle lui sert à expier sa faute, etc. Ainsi, encore, la punition peut être quelquefois accompagnée de circonstances qui humilient l'enfant, mais non jusqu'à l'abattre et à tuer en lui le sentiment de l'honneur, l'estime de soi-même et des autres. Du reste le maitre n'oubliera pas que, pour appliquer utilement une peine, il doit prendre en grande considération le caractère de l'élève sur lequel il veut agir : tel mode de punition produira d'excellents effets sur un enfant, et demeurera sans fruit pour un autre[1]. »

Il ne faut recourir à la punition « qu'à la dernière extrémité[2] ». Les maîtres constants dans leurs exigences, avares de menaces et de promesses, n'ont presque jamais à punir. « Il faut exciter les jeunes

[1]P. 52-53.

[2]DE LAGARDE, op. cit., t. I, p. 292.

gens à la générosité, leur demander surtout de la bonne volonté, mais savoir se contenter de peu, apprécier toujours les efforts, quelque petits qu'ils soient[1]. » Un regard, un mot de blâme et surtout d'encouragement ont souvent un effet plus durable que des punitions trop sévères. « Il faut blâmer trois fois et louer sept fois », disent avec raison les Japonais. Il est si facile de trouver un geste qui touche, de relever une bonne qualité, de dire un mot qui stimule : « Vous faites des progrès; je suis content de vous; je sais que vous êtes capable de cela, etc. » « Aucune technique n'est plus efficace que la louange et l'approbation pour un travail bien fait. Elles inspirent confiance en soi et aident à se maîtriser et à dominer son travail[2]. » Il vaut mieux être positif que négatif.

> « N'abusons pas du blâme, il paralyse l'enfant ; pour peu qu'on l'exagère, il a un effet déprimant ; sous son action répétée, les natures vives se démoralisent et les natures molles se blasent. Le moyen d'annihiler le peu d'énergie dont dispose un élève médiocrement doué, c'est de le blâmer fréquemment et de parti-pris; c'est de bien lui faire entendre qu'il ne fait rien et qu'il ne peut rien faire de bon ; c'est, à force de répéter qu'il est sot, d'en faire la risée de ses camarades ; de pareils procédés sont criminels. L'éloge, au contraire, produit l'élan et l'entrain [3].

> « Si vous voulez élever l'âme de l'élève, lui inspirer des sentiments généreux, en faire un noble et loyal chevalier, un homme probe et délicat, évitez les gronderies inutiles, les vaines rebuffades, ces taquineries toutes gratuites pour des riens, quelquefois même pour rien. Soyez grand, généreux, noble avec votre élève, il aura bien vite essayé de ressembler à son maître. Ne l'humiliez pas, ne le flétrissez pas. Paraissez l'estimer, pour qu'il s'estime lui-même ; qu'il Reconnaisse clairement l'hommage que vous aimez à rendre à ses bonnes

[1]Ibid., p. 287.
[2]J. W. O'CONNOR, M. E., été 1955, p. 23.
[3]KIEFFER, Apôtre de Marie, 1906, p. 350.

qualités, à son travail, à ce qu'il y a de louable dans son esprit ou dans son cœur [1]».

La plupart des problèmes disciplinaires devraient être résolue par une sage persuasion plutôt que par des mesures punitives[2] .» « On fait des pénitents par la douceur et des hypocrites par la sévérité », disait saint François de Sales. « C'est la plus dangereuse erreur qu'on puisse commettre en éducation, de se persuader qu'on parviendra à corriger les enfants à force de punitions, ou par la sévérité portée jusqu'à la cruauté. Les petites punitions, avec intermittence, accompagnées de semonces amicales et de quelques récompenses à demi méritées, viennent à bout des caractères les plus mal doués et les plus revêches[3]. » Enfin, qu'on blâme ou qu'on félicite, qu'on punisse ou qu'on récompense, il ne faut jamais oublier que la foi nous montre en chaque élève un « fils de Dieu » et un Temple de la Très sainte Trinité.

[1] *Vie de l'Abbé de Lagarde, t. II, p. 26.*
[2] *J. W. O'CONNOR, loc. cit., p. 21.*
[3] *LALANNE, op. cit, p. 252.*

CHAPITRE HUITIEME

LA FORMATION SOCIALE

8.1. Généralités

L'homme est fait pour vivre en société. Qu'il prétende se passer des autres en s'isolant ou qu'il se mêle à leur vie au point de laisser sa propre personnalité se dissoudre dans l'âme collective, il ne peut échapper à cette exigence interne de sa nature. De son milieu social il tient les acquisitions les plus précieuses : le langage, les idées et la religion elle-même. Il dépend des autres pour son travail et pour les moindres choses matérielles. Que d'hommes ont collaboré à fabriquer le papier sur lequel j'écris ! Mais on ne peut indéfiniment s'asseoir à la table d'autrui, sans jamais rien apporter soi-même. Chacun profite de la société, chacun doit lui consentir son dévouement. Aucun de nos actes n'est indifférent ; chacun a quelque répercussion sociale. Du reste, c'est dans la communion avec les autres que l'homme trouve sa vraie richesse; c'est en leur faisant don de sa personne qu'il conquiert sa propre personnalité, car le véritable épanouissement réside dans la sortie et l'oubli de soi-même, c'est-à-dire dans la destruction de l'égoïsme.

L'esprit social suppose l'oubli de soi. Toute éducation qui s'attaque à l'égoïsme, favorise donc l'épanouissement des à vertus sociales. C'est sous cet angle que nous avons envisagé jusqu'ici le rôle de l'éducation. La culture physique en inspirant l'esprit d'équipe et de solidarité, la formation désintéressée de l'intelligence en donnant à la culture désintéressée la primauté sur l'utilité et en favorisant la connaissance objective et universelle de la réalité intégrale, la formation morale en créant des habitudes chrétiennes d'obéissance,d'ordre, de discipline, de respect de l'autorité et en éduquant au sens de l'effort, de la véracité, de la responsabilité, du

travail et de la fidélité au devoir d'état, la formation religieuse enfin, posent en l'âme de l'élève les fondements de l'esprit social. Sans ce fonds de qualités humaines et chrétiennes, la formation sociale ressemblerait à une maison bâtie sur le sable; elle se réduirait à quelques recettes destinées à plaquer sur une personnalité restée foncièrement égoïste des attitudes superficielles plus ou moins utilitaires qui disparaissent dès qu'elles contredisent l'égoïsme. Enseigner aux élèves comment se comporter avec les autres hommes sans attaquer leur égoïsme sur tous les fronts et dans tous ses retranchements, c'est semer dans le vent. Avant de leur apprendre à combattre pour le bien des autres, il faut les habituer à lutter contre eux-mêmes. Avant de songer à faire d'eux des chefs, il faut en faire des hommes; avant de leur enseigner les relations publiques et la politesse, il faut les habituer à s'oublier eux-mêmes. Cela ne signifie pas qu'il suffit d'avoir achevé, la formation individuelle pour être un parfait homme social. Cette dernière formation doit aller de pair avec la première. Cependant, la formation morale individuelle doit rester le fondement de la formation sociale. La manière la plus efficace d'assurer le bien social est de chercher la perfection personnelle désintéressée. Meilleur sera chaque artiste, plus harmonieuse sera la symphonie.

Une formation sociale complète ne peut se réduire à un enseignement abstrait. Même l'exposé systématique de la doctrine sociale de l'Eglise illustrée par les Papes, quelque indispensable qu'il soit, demeure inefficace si la pédagogie de l'école reste individualiste. « Il s'agit moins, en effet, dit un statut du chapitre général de 1951, de communiquer des connaissances théoriques ou des recettes plus ou moins efficaces, que de créer une mentalité vraiment chrétienne[1]» et sociale. L'industriel futur ne respectera pas la parole donnée dans ses transactions, s'il n'a pas appris à la respecter dans son équipe de jeu et dans ses travaux de classe; l'ouvrier de demain n'aura pas de conscience professionnelle, s'il n'a pas été formé sur les bancs de l'école au sens de la responsabilité et

[1]N ° XII, Circulaire, n° 18, p. 848.

à l'amour du devoir d'état. Il serait facile de multiplier les exemples. Il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut faire, il importe d'avoir été entraîné tout jeune à réduire l'égoïsme au silence, chaque fois que l'intérêt d'autrui est en jeu. On apprend en faisant[1] ; c'est en forgeant qu'on devient forgeron et non en regardant travailler un forgeron. On acquiert le sens des responsabilités, en exerçant des responsabilités. Pareille éducation exige des maîtres hautement qualifiés, des classes et une école dont l'atmosphère et la structure reflètent l'esprit social. Elle comportera forcément des risques et même des échecs partiels. Mais ceux-ci sont largement compensés, à longue échéance, par l'épanouissement d'une élite sociale authentique.

Pour rendre la formation sociale efficace, il importe *que les maîtres soient eux-mêmes sociables*, d'un abord facile et sympathique. Ceux qui n'aiment pas les élèves ne devraient jamais être éducateurs. Un bon caractère, une autorité qui résulte de la science et de la vertu, la sérénité et l'égalité d'humeur dans le blâme comme dans la louange, l'impartialité dans les appréciations et l'absence de tout favoritisme, voilà des qualités indispensables à un maître qui désire être sociable. Sans elles, ses rapports auront quelque chose de désagréable et annihileront l'effet de tous ses autres dons. Inutile de songer à la formation sociale d'un élève qui déteste son maître, se révolte contre lui, se désintéresse de tout et se replie sur soi. Mais on peut s'attendre à des résultats magnifiques quand maîtres et élèves s'aiment et s'entendent, car alors l'enseignement social et les industries mises en action pour éveiller les bonnes réactions sociales, seront accueillies avec enthousiasme et assimilées avec profit.

Enfin, il faut s'efforcer de *gagner les parents eux-mêmes à notre cause*, car s'ils se désintéressent de notre effort ou même impriment dans la famille une orientation opposée, soit par leurs paroles, soit

[1]Voir ce qui a été dit p. 181 à propos de la loi d'activité.

par leur conduite (par exemple dans le traitement ou le logement des domestiques), nos efforts seront presque annihilés. Du moins les parents doivent-ils être avertis que l'école de leur fils, étant une institution chrétienne, a le devoir de donner une formation sociale déterminée, c'est-à-dire intégralement chrétienne. Malgré l'évolution rapide de la sensibilité sociale des catholiques, en effet, il existe encore des préjugés tenaces dans certaines familles pratiquantes d'Europe. Des réunions de parents peuvent avoir quelque action sur ces familles. Mais le moyen le plus efficace semble être l'intervention des enfants eux-mêmes. La difficulté de la tâche nous conseille du moins la délicatesse et le sens des nuances dans notre enseignement social.

Il paraît inutile d'ajouter, tellement la chose est évidente, que l'administration de l'école, pour ne pas contredire l'enseignement des maîtres, doit agir (en ce qui regarde par exemple le traitement des maîtres, le salaire du personnel, l'emploi des scolarités, le respect des contrats sociaux, etc.) en parfaite harmonie avec la doctrine sociale de l'Eglise.

***

La préoccupation consciente de la formation sociale date de la fin du XIXe siècle. La Société de Marie, qui hérita de son Fondateur une mentalité éminemment sociale, entra résolument en lice et, avec un enthousiasme qui déborde dans les nombreux articles publiés à cette époque dans ses revues de famille, elle se plaça d'emblée à l'avant-garde. C'est dans ses écoles que furent inaugurés les patronages et les cercles d'études sociales. Ce sont les cercles de la Crypte du Collège Stanislas qui donnèrent naissance au Sillon, dont les déviations ultérieures ne doivent pas faire oublier la générosité des débuts. De jeunes religieux ardents, tels que les Pères Leber et H. Lebon, Rousseau et Gadiou, sans oublier M. Louis

Cousin qui publia le premier manuel scolaire d'enseignement social[1], trouvèrent là un champ d'action apostolique et une formation de choix.

Cependant, dans les débuts, la formation sociale apparaissait seulement comme un supplément de luxe relégué dans les œuvres extra-scolaires et postscolaires et consistait principalement à initier les grands élèves à leur vie d'hommes et à l'apostolat[2]. Les premiers chapitres généraux donnèrent la même orientation restreinte[3]. Ce n'est guère qu'après la guerre de 1914 que l'enseignement systématique de la doctrine sociale de l'Eglise s'introduit dans les programmes scolaires[4]. Parallèlement, d'une manière assez timide,

---

[1]L. COUSIN, Catéchisme d'économie sociale et politique. Nombreuses refontes et rééditions. Sur l'origine et l'histoire de ce Catéchisme, voir Apôtre de Marie, 1934, p. 52-53.

[2]Les deux articles de H. L'EBON, dans le *Messager de la Société de Marie* (1897, p. 278 et suiv.; et p. 316 et suiv.) mettent bien en relief ce fait et de même l'article du P. GADIOU dans *l'Apôtre de Marie*, 1905, p. 90 et suiv, En ce qui concerne d'ailleurs les patronages, leur but était essentiellement de continuer l'œuvre commencée à l'école primaire et de fournir « aux adolescents le moyen de devenir d'honnêtes hommes, de bons citoyens et des chrétiens militants ». Ce n'est que plus tard qu'on fait participer les grands élèves à la tenue de ces réunions, afin de les former à l'apostolat. Voir les nombreux articles écrits par L. COUSIN sur les patronages, dans l'Apôtre de Marie, 1899-1900, p. 33, 62, 83, 153, 169, 202, 242, 267 et suiv. et le rapport du P. LEBEE, reproduit dans l'Apôtre de Marie de 1898, p. 379 et suiv.

[3]Par exemple les chapitres de 1896 (Circulaire 71, p. 59) et 1901 : « Le chapitre recommande instamment au zèle prudent des directeurs et de tous les Frères les cercles, les patronages, les associations d'anciens élèves, les mutualités scolaires et en général toutes les œuvres de persévérance, qui sont des moyens de prolonger notre apostolat auprès des âmes et d'en assurer les fruits pour toute la vie » (Circulaire 87 du P. SIMILER, 6-7). Voir également le chapitre de 1905 (Circulaire 2 du P. Hiss, p. 50 et suiv.). N'était-ce pas aussi la pensée du Père Chaminade, qui écrit à propos des écoles marianistes : « Ce qui distingue nos écoles, ce sont les institutions accessoires dont on s'efforce de les accompagner partout, pour soutenir, dans les enfants qui sortent des écoles, les bonnes habitudes et les sentiments religieux qu'ils y ont reçus. Ces institutions consistent dans les écoles d'arts et métiers et des congrégations pieuses » (Lettres, t. II, p. 10).

[4]« Le chapitre estime que la formation sociale de nos élèves est une partie de leur formation totale. Il demande que, dans nos écoles et collèges, il y ait un véritable enseignement de la doctrine sociale de l'Eglise, enseignement puisé principalement dans les encycliques des derniers Papes. Le chapitre demande, en outre, qu'on établisse ou qu'on développe datas toutes nos écoles les œuvres sociales (conférences de Saint-Vincent-de-Paul, patronages) qui ont comme objet d'entraîner les élèves à l'action charitable et

la formation, en l'enfant, de réactions vraiment sociales, devient une préoccupation toujours plus consciente de tous nos maîtres dans tous les pays. Nous disons « consciente », car cette formation a toujours existé implicitement depuis les origines, soit dans les congrégations mariales de Bordeaux, soit dans nos premières écoles[1].

sociale. » Voir aussi le substantiel commentaire du P. KIEFFER, Circulaire 8, p. 70 et suiv. A propos de ce même vœu, voir l'article de L. GADIQU dans l'Apôtre de Marie, 1934, p. 48 et suiv.

[1]Nous verrons plus loin ce qui concerne nos premières écoles. Quant aux congrégations de Bordeaux, le but de leurs nombreuses œuvres sociales a été surtout charitable. On ne songeait pas explicitement à donner aux congréganistes une occasion de formation sociale. Mais elle était donnée implicitement.

8.2. — Attitudes sociales fausses

Avant d'étudier les méthodes de l'éducation sociale chez nos élèves, écartons deux attitudes que l'on confond parfois avec l'esprit social : l'esprit grégaire et l'esprit égalitaire.

8.2.1. — L’esprit grégaire

Le sens social implique un don positif et conscient de sa personne aux autres hommes, la communication de ses propres richesses à ceux qui font partie du groupe social auquel on appartient. On n'a donc pas encore l'esprit social, parce qu'on se sent à l'aise en compagnie des autres ou qu'on fuit d'instinct l'isolement pour bavarder avec eux. Le besoin de se plonger dans la foule et le bruit peut provenir du simple désir de s'évader de la solitude pour échapper à son vide intérieur et à sa pauvreté spirituelle. Semblable réaction n'est qu'une manifestation d'esprit grégaire, forme la plus basse et la plus animale de la vie sociale. La communion qu'il établit ne se réalise que sur le plan de l'instinct ou de la sensibilité. Au sortir de ces réunions où l'on joue et où l'on se borne à proférer des banalités, chacun se retrouve livré à ses instincts et Grosjean comme devant.

Certains tempéraments sont plus enclins que d'autres à abdiquer leur personnalité pour épouser les idées et les sentiments du groupe; ils sont enchantés d'échapper à la solitude, aux initiatives et aux responsabilités, heureux de mêler leur rire bruyant à celui des autres, perméables aux propagandes les plus grossières. L'éducation en série et en serre chaude, le didactisme exagéré et l'autoritarisme tuent également la réflexion personnelle et l'esprit de décision; les élèves soumis à ces régimes scolaires risquent de rester des individus ternes et appauvris, qui n'ont plus rien à partager avec leurs semblables; ce ne sont pas eux qui vont modifier les structures sociales périmées et changer le cours de l'histoire. Plantes parasites

agrippées à la société, ils en épuisent la substance vitale. Ils constituent une matière de choix pour l'entreprise d'infantilisation exercée par les dictatures des trusts, de l'Etat, de l'opinion et de la mode. Loin de mériter le nom d'esprit social, cette attitude relève de l'égoïsme sous sa forme la plus primitive, celle de l'instinct de conservation. Elle n'est pas toujours absente des milieux religieux où certains s'efforcent de camoufler leur néant derrière une fidélité mécanique ou derrière certaines vertus passives, lesquelles, pour être authentiques, supposent précisément des personnalités riches et vivantes, comme le furent ou le sont celles des hommes de foi[1].

De nos jours, l'esprit grégaire trouve un terrain de prolifération particulièrement fécond, non seulement à cause de l'appauvrissement de la pensée personnelle et de l'esprit critique, réalisé par l'écran, la télévision, les digests et une éducation intellectuelle pragmatiste, mais encore par suite même de l'orientation de la civilisation moderne qui favorise la formation des masses. L'anonymat et la monotonie spirituelle de la vie citadine, la multiplication d'organismes toujours plus géants avec le bureaucratisme et le fonctionnarisme irresponsables qui en résultent, plongent le citoyen dans une masse anonyme dont les réflexes, soumis à la psychologie infantile des foules, se déclenchent collectivement et inconsciemment[2].

L'éducation devrait réagir contre cette dépersonnalisation, au lieu de s'y résigner aveuglément, s'efforcer de développer les germes qui prémunissent la personnalité contre l'absorption par la masse, habituer les élèves à ne pas marcher à la remorque des idées

[1]Voici comment Péguy raille ces « enfants sages » de la spiritualité :

« Parce qu'ils n'ont pas la force d'être de la nature, ils croient qu'ils sont de la grâce;

Parce qu'ils n'ont pas le courage temporel, ils croient qu'ils sont entrés dans la pénétration de l'éternel; Parce qu'ils n'ont pas le courage d'être du monde, ils croient qu'ils sont du ciel;

Parce qu'ils ne sont pas de l'homme, ils croient qu'ils sont de Dieu;

Parce qu'ils n'aiment personne, ils croient qu'ils aiment Dieu. »

[2]Lire sur ce sujet le message de Noël 1952 de S. S. Pie XII.

d'autrui, des slogans lancés par les journaux, bref à être des individualités fortes. Sa tâche consiste à développer et non à combattre un individualisme sain, que l'on a parfois tort de confondre avec l'égoïsme. Ce dernier consiste à s'enfermer en soi et à ramener le monde à soi ; l'individualisme authentique, au contraire, consiste à être soi, capable d'influencer le monde par sa propre richesse. Seule une individualité riche est en mesure de communiquer aux autres quelque chose de vivant et de vivifiant. Le plus grand danger d'une certaine démocratisation, c'est de se borner à établir des cadres administratifs, lesquels, s'ils sont exagérés et vides d'esprit, risquent précisément de tuer l'originalité et la richesse propres à chacun, en noyant tous les individus dans la masse anonyme et en les nivelant par le bas. On peut dire que le christianisme a créé l'individualisme occidental en libérant l'homme de ses passions et en l'arrachant à l'emprise des Etats totalitaires. Les saints n'étaient pas de pieux moutons, mais des personnalités indépendantes, dont la richesse édifia la cité et nourrit les déshérités. Si l'individualisme a parfois glissé vers l'égoïsme, il faut voir là une déformation d'une attitude bonne en soi. L'instauration de l'esprit grégaire est incapable d'exorciser cet égoïsme ; seule la formation de personnalités libres, qui sachent être sociales sans se laisser engloutir dans l'anonymat de la masse, est un remède efficace contre les dangers de la civilisation contemporaine.

Un éducateur chrétien du XX° siècle ne peut plus se contenter de former de dociles et innocents moutons sur le modèle des images de Saint-Sulpice[1]. Il nous faut aujourd'hui des hommes capables de résister à l'ambiance moderne paganisée, d'en extraire le bon grain mélangé à l'ivraie et finalement de la modifier; bref, il importe de former des chefs[2]. « Il faut, dit le Saint-Père, en s'adressant à des maîtres brésiliens, que votre éducation donne (à l'élève) la solidité

[1]Un philosophe s'est moqué de ces produits artificiels : « Ces êtres courbés qui ne s'avancent dans la vie que de biais et les yeux abattus, ces âmes dégingandées, ces peseurs de vertus, ces victimes dominicales, ces froussards dévotieux, ces héros lymphatiques, ces bébés suaves, ces vierges termes, ces vases d'ennui, ces sacs de syllogismes, ces ombres d'ombres, est-ce là l'avant-garde de Daniel marchant contre la bête ? » (E. MOUNIER).

[2]C. H. S. *Quarterly bulletin*, octobre 1955, « Education for leadership », p. 2 et suiv. et Apôtre de Marie, 1928, p. 178 et suiv.

du bronze ou du granit de vos montagnes, et alors les heurts ininterrompus et les chocs inévitables de la vie moderne, loin de le déformer, serviront à le cultiver et à le perfectionner, et il paraîtra un homme chaque fois plus parfait, et peut-être un saint qu'on pourra placer sur les autels[1]. » Sans doute, il y a quelquefois des enfants précocement méditatifs et calmes dont toute la vie s'est concentrée à l'intérieur, soit qu'ils aient été spécialement prévenus par la grâce, soit que leur pensée précoce se recueille au point d'oublier la vie extérieure. Heureux l'éducateur qui, au cours de toute sa carrière, rencontre une ou deux âmes semblables ! Mais ordinairement, la sagesse extérieure un peu amorphe n'est que l'indice d'un manque de vie et de caractère. Il ferait preuve de peu de sens psychologique, l'éducateur qui serait flatté d'avoir beaucoup de ces enfants de tout repos, qui tuerait les germes de vie en ses élèves, accepterait ensuite, par paternalisme, de tout décider à leur place et négligerait de leur confier les responsabilités adaptées à leur âge. Une vraie éducation est celle qui cultive le sens de la liberté et de l'autonomie, l'initiative et l'esprit critique, tout en éveillant le sens des obligations sociales et le désir d'aider efficacement les autres à se libérer eux aussi de l'emprise des passions, de la propagande et de toute espèce de dictature[2].

Certes, il convient de se garder de toute illusion. Tous nos élèves n'ont pas assez d'étoffe pour devenir des personnalités moralement libres et autonomes[3]. Toute leur vie, ils ont besoin d'être guidés par les idées et remorqués par l'exemple de courage d'une élite, afin de se ranger eux aussi du côté du droit et de la

---

[1]Radio-message de Pie XII au IVe Congrès interaméricain d'Education catholique, 5 août 1951.

[2]F. J. FREDEL, « Preparing the leaders », *Apostle of Mary*, janvier 1988, p. 9 et suiv. Répétons une fois de plus que ces mots sont à prendre au sens que leur donne la morale catholique. La liberté est intérieure, ainsi que l'autonomie : la volonté ferme d'être obéissant à la loi divine en dépit de tout ce qui enchaîne cette liberté (passions, mode, etc.). Mais « que les éducateurs chrétiens ne craignent pas de compléter la notion de liberté par celle de responsabilité, que renferme la première, en la subordonnant toutefois au respect dû au prochain, aux supérieurs et au Créateur » (Pie XII, 7 mai 1949}.

[3]GERALD SCHNEPP, « Alerting students to present social problems » C. H. S. Quarterly Bulletin, Juliet 1949, p. 4 et suiv.

justice. Où manque cette élite, la masse se désagrège. L'expérience prouve qu'un groupement et même un pays qui n'a pas d'élite sont voués à la désagrégation spirituelle, fussent-ils prospères matériellement. La masse, en effet, suit ses instincts et glisse sur la pente du moindre effort, si elle n'est pas guidée et stimulée par une élite qui l'entraîne par son dynamisme spirituel et s'efforce de lui créer des cadres qui contiennent son égoïsme dans de justes limites.

Ces meneurs, ces figures de proue, ces cadres, cette élite enfin, qui mène la masse, il incombe à l'école de la discerner et de la préparer. Un éducateur chrétien manque à son devoir, s'il ne donne pas des soins spéciaux aux élèves que leurs dons naturels destinent à être des chefs. Les laisser s'enliser dans la médiocrité commune, c'est gaspiller des richesses que Dieu leur a départies pour le bien de tous. Il n'est pas nécessaire pour cela de les séparer des autres. Pareille séparation serait même inadmissible dans une démocratie chrétienne. Il n'y a même pas à leur donner un enseignement distinct de celui des autres. Le développement de l'aptitude à commander et la préparation à l'exercice de l'autorité, après tout, font partie intégrante de la culture humaine totale et ne sauraient en être séparés. Avant d'être chef, il faut être homme. On aura beau donner les plus belles leçons sur le commandement et sur la responsabilité à un homme Sans caractère et sans culture, on n'en fera jamais un chef authentique. Ceux-là seuls méritent de mener les autres

hommes et de les commander, qui sont plus hommes qu'eux, c'est-à-dire plus équilibrés, plus cultivés et plus énergiques. La formation de base de l'élite ou des futurs chefs ne comporte donc pas l'apprentissage préalable d'une technique spéciale. Pour préparer les élèves bien doués à faire partie de l'élite, un maître aura seulement la préoccupation d'approfondir davantage en eux la formation intellectuelle, morale et religieuse donnée à tous. Il les engagera ensuite à choisir une carrière aux multiples possibilités d'influence sociale et leur inspirera un profond désir de servir leurs semblables. Ce n'est qu'après l'achèvement de leur formation générale qu'ils

devront recevoir une spécialisation professionnelle en vue de l'exercice de certaines hautes fonctions administratives ou autres. S'ils sont des hommes dans toute la force du terme, ils seront également des personnalités éminentes dans les carrières qu'ils embrasseront. Mais en dépit de toutes les techniques dont on les nantira, ils ne seront jamais des meneurs ou des chefs, s'ils ne sont pas d'abord des hommes.

Il est vrai, la mentalité moderne, mélange d'esprit technique et de philosophie pragmatiste, a perverti, la conception traditionnelle de l'homme et du chef. Une personne n'est plus guère appréciée pour ses qualités proprement humaines, pour son être, mais uniquement pour ses capacités techniques, son avoir ou son pouvoir. La synthèse traditionnelle a été dissociée en faveur de l'avoir. Quant au chef, on a cessé de voir en lui un homme supérieur dont la riche personnalité humaine, indépendamment de sa spécialisation, exerce une influence secrète mais profonde sur tous ceux qui l'approchent ; on voit seulement en lui un spécialiste en possession de toutes les techniques administratives. Comme on s'est aperçu que cet administrateur est en contact avec les hommes, on a ajouté au programme de sa formation technique l'enseignement de gestes qu'il doit faire, de paroles qu'il convient de prononcer pour mettre de l'huile dans les rouages. Mais une pareille préparation n'atteint guère sa personnalité. Cette conception pragmatiste, à la rigueur admissible dans une usine où l'on transforme la matière, s'oppose, quand elle est transposée dans des groupements dont la fin est sociale ou spirituelle, à toutes les conceptions chrétiennes et traditionnelles de l'homme et du chef. Nous sommes ici en face d'une grave équivoque qui paraît sans remède. Voilà pourquoi, comme nous l'avons dit au début, ayant de faire de la pédagogie, il faut élaborer nettement et vigoureusement la conception de l'homme.

8.2.2. — L’esprit égalitaire

Un de nos instincts les plus violents est la tendance à égaler et même à dépasser les autres. Il se manifeste surtout sous une forme négative, en nous faisant ressentir vivement toute inégalité de valeur et de traitement. Mais comme tout instinct, il est aveugle et peut jouer pour le bien comme pour le mal, s'exercer comme facteur bienfaisant d'émulation ou être une cause d'avilissement sous forme d'envie. Celle-ci tend à faire passer tout le monde sous le même rouleau compresseur, à dénier aux autres ce qu'on n'a pas, à mesurer à chacun une part identique de biens. L'homme envieux éprouve même une vile satisfaction en constatant que le voisin est logé à la même enseigne que lui : c'est l'histoire du renard à la queue coupée.

Ce comportement mesquin rappelle celui de l'enfant qui est heureux de son jouet tant qu'il n'en voit pas de plus beau entre les mains d'un autre enfant. Jusqu'à l'âge de onze ans, il conçoit l'égalité comme une uniformité mathématique et abstraite; il exige que chacun ait également les mêmes droits, soit soumis aux mêmes règles, encoure la même punition pour une faute matériellement identique, exige que les notes ne tiennent pas compte des différences d'aptitudes et d'efforts, mais seulement du résultat brut. Il est insensible à l'esprit d'équité qui traite chacun selon ses capacités et ses mérites. La justice enfantine, devant laquelle s'extasient à tort certains éducateurs, n'est souvent qu'une étroitesse qui fait abstraction des circonstances d'âge, de milieu, de responsabilité. Si l'enfant est normal et l'éducation bien dirigée, le sentiment d'équité se fait jour vers la onzième année. « Au lieu de chercher l'égalité dans l'identité, l'enfant ne conçoit plus alors les droits égaux de l'individu que relativement à la situation particulière de chacun. » (Piaget.) A partir de ce moment, un barème de punitions automatique et uniforme le révolte et il exige d'être traité selon sa responsabilité réelle, c'est-à-dire avec équité. Les maîtres qui n'ont pas eux-mêmes réussi à se débarrasser de l'esprit égalitaire, se heurtent alors aux légitimes susceptibilités de

leurs élèves et accumulent les gaffes; c'est souvent pour cette raison que ceux qui réussissent très bien chez les petits peuvent être incapables de gouverner les grands.

Un maître dont la discipline se borne à l'établissement d'un ordre extérieur et qui traite ses grands élèves comme des numéros ou des entités abstraites, constatera bientôt qu'ils deviennent revendicateurs et uniquement soucieux de tirer de chaque situation le maximum d'avantages personnels. Manœuvrés comme des numéros ou comme de la matière, ils réagissent comme la matière, c'est-à-dire instinctivement. Ce n'est qu'en traitant chacun comme une personne distincte des autres, ayant son individualité propre, sa richesse, son originalité, ses capacités et ses droits, que les hommes agissent en personnes, c'est-à-dire avec objectivité, désintéressement et amour.

Dès que l'enfant prend conscience des différences qui existent entre les hommes, l'éducateur doit s'efforcer de subordonner l'instinct égalitaire à un ordre moral ou à une hiérarchie objective de valeurs. Si délicate que soit cette tâche, il doit faire la guerre à l'esprit égalitaire, sans toutefois le heurter de front. Qu'il renonce d'abord à tout ce qui sent l'éducation en série, le pas de l'oie et l'enrégimentement. Que l'adolescent admette peu à peu qu'une distribution mathématique des droits et des devoirs méconnaît les différences naturelles déposées en chacun par le Créateur en Vue de la réalisation d'une belle harmonie sociale. La pleine mise en valeur des talents de chacun profite à tous et à chacun. Les inégalités individuelles existent pour le bien de tous et enrichissent, quand elles sont cultivées, le trésor commun de l'humanité. L'égalitaire, au contraire, qui tend à étouffer toute élite et les richesses qu'elle possède, se fait finalement tort à lui-même. Le plus grand danger auquel sont exposées les démocraties, c'est de glisser vers l'égalitarisme. Entre les mains de gens sans culture, elles y aboutiront nécessairement.

Un éducateur ne tiendra donc pas compte des susceptibilités égalitaires qui masquent simplement la jalousie. S'il fait entendre à

l'enfant la voix de la raison, s'il donne lui-même l'exemple d'une équité parfaite et exclut tout favoritisme, si chaque élève constate qu'il est traité selon les exigences de son tempérament, de ses capacités et de ses responsabilités morales, il consentira aussi à ce que les autres soient traités selon les mêmes critères et jouissent, le cas échéant, des exceptions commandées par leur situation spéciale. Mais une exception ne doit jamais être accordée pour favoriser l'égoïsme. Seule la réalisation du bien, lequel dépasse les individus, en justifie l'octroi. Il faut étouffer l'esprit égalitaire, si on veut arracher les élèves à l'instinct et les hausser au plan de l'esprit, c'est-à-dire les éduquer moralement et socialement.

8.3. — Attitudes sociales authentiques

La formation au sens social comporte des degrés et n'atteint pas d'emblée le point culminant. Ici également, l'éducateur doit respecter l'évolution normale de l'enfant et s'interdire de brûler les étapes. Du reste, pendant toute sa vie, l'homme est obligé de faire des efforts contre son égoïsme pour rectifier ses attitudes sociales.

8.3.1. — Avoir le sens des autres

Faire sortir l'enfant de lui-même ou de son égoïsme pour l'habituer à tenir compte de l'existence des autres, c'est là un travail de longue haleine. Si gracieusement gentilles que paraissent ses réactions spontanées, l'enfant ramène tout à lui-même et ne voit guère dans les autres que des instruments destinés à le servir et à lui procurer les satisfactions convoitées. Il est aimable tant qu'il n'a pas à se priver lui-même, mais manifeste son mécontentement dès qu'on le contrarie. Peu à peu il doit comprendre que les hommes sont frères par leur origine et surtout par leur baptême et s'habituer à retarder ou même à sacrifier un plaisir personnel quand leur intérêt le demande.

S'oublier soi-même, se mettre à la place des autres, ce sont là des attitudes qui comportent souvent le sacrifice de ses propres caprices. Tout en tenant compte de l'âge des enfants, les maîtres, soit en classe, soit dans la direction spirituelle les ouvrent progressivement au désir de servir les autres et de leur faire plaisir, dussent-ils se renoncer eux-mêmes. Ils leur apprendront à se gêner pour les autres et à leur rendre service, à « ramasser le morceau de verre au milieu de la chaussée, à être polis dans un magasin en s'adressant au vendeur, à remettre en place le veston qu'un camarade a mal suspendu, à descendre de vélo pour prêter leur

pompe à un cycliste dans l'embarras[1] », à prêter un objet, à fournir une explication à un camarade qui a été absent, à faire bénéficier les autres de ses propres recherches, à attendre son tour sans bousculer les autres, à céder sa place, à se montrer conciliant au jeu, à y accepter ses défaites sans rancune, à me pas se disputer, à pardonner à un partenaire maladroit, à assister un adversaire blessé, à rendre un service non rétribué, à tenter une démarche pour un camarade, à s'acquitter d'une besogne fastidieuse, à visiter un camarade malade, etc. Une fois lancés dans cette voie, les enfants sont très ingénieux pour découvrir des occasions d'aider leurs camarades.

a) Pour les jeunes élèves, la pratique des vertus sociales se ramène en grande partie à l'exercice de la charité, signe distinctif du véritable chrétien. Ils n'ont encore guère, du reste, la notion du prochain telle que l'enseigne l'Evangile (Luc, X, 29) et ne comprennent pas encore « l'éminente dignité des pauvres » du Christ. Or il y a encore toujours des pauvres parmi nous ! On leur apprendra donc à faire l'aumône avec amour, alors qu'ils seront peut-être tentés de jeter une pièce de monnaie avec indifférence ou mépris, à réserver toujours une part de leur argent de poche pour les œuvres charitables, en particulier pour la conférence de Saint-Vincent-de-Paul. Cependant, à mesure que l'enfant grandit, il ne doit pas se contenter de ces activités charitables et croire que son devoir social s'arrête là. Il arrive, en effet, que le contact avec la misère et la souffrance, ainsi que les gestes de bienfaisance qu'elles provoquent, ne créent pas toujours le sens social. Nos élèves les plus fortunés finissent souvent par accepter le fait de la misère et à le trouver normal, du moins inévitable. « Parfois aussi la charité, même généreusement exercée, risque de calmer ce qui aurait été la révolte spontanée de la conscience, face à des injustices sociales certaines. » Peu à peu il faut donc leur faire comprendre que leur tâche de demain consistera, non seulement à secourir les pauvres, mais encore à travailler de toutes leurs forces pour améliorer leur condition, soit dans leurs propres entreprises économiques, soit par

[1] *Apôtre de Marie, 1930, p. 260.*

l'action sociale, soit sur le plan de la législation. Cette idée doit être peu à peu insinuée, car elle dépasse encore leur âge. En attendant, l'exercice de la charité est le moyen le plus efficace de leur donner le sens des autres.

b) L'initiation à la politesse est un autre aspect que notre Fondateur et nos Anciens recommandaient avec insistance et dont la pratique constitua une des principales raisons de leur succès[1]. Le Père Chaminade y voyait la base même de l'éducation et exigeait une grande distinction de manières. Le Père Lalanne « pourchassait la manie des sobriquets et enseignait *ex professo* la politesse dans des leçons très pratiques : chacun, à tour de rôle, s'exerçait devant lui à saluer, entrer, sortir, recevoir, donner, s'asseoir[2]. » La politesse bien comprise n'est-elle pas elle aussi à base de sacrifice ? Elle demande qu'on se gêne pour ne pas se rendre pénible aux autres et pour leur rendre la vie aussi agréable que possible. « La politesse donne à l'enfant le sens du respect de la hiérarchie ; elle est une première discipline qu'il s'impose à lui-même et sans laquelle il est bien difficile de lui en faire accepter d'autres. Si, de nos jours, on demande avec insistance que l'éducation prépare à la vie, il convient de ne pas oublier que la politesse est un des arts de la vie sociale, et non l'un des moins importants[3]. » Sans doute, parmi les indications données par nos vieilles méthodes, certaines ont été inspirées par des habitudes monastiques transposées en classe. Mais si à notre époque plus vraie et plus directe la politesse doit parfois emprunter des formes moins conventionnelles, elle n'en reste pas moins d'une valeur éducative et sociale de premier plan.

---

[1]Voir surtout Méthode de 1824, art. 36; HUMBERTCIAUDE, op. cit., p. 44 et suiv. F. FRIEDEL, & A characteristic of Marianist education : the social virtues », M.E., août 1950, p. 69 et suiv, Le livre de lectures pour élèves du degré inférieur publié par un confrère américain est intitulé : The politepupil (C. HETTERICH).

[2]HUMBERTCLAUDE, op. Cit., p. 45.

[3]lbid.

L'exemple est d'ailleurs plus efficace que toutes les paroles pour enseigner la politesse[1]. Un maître distingué dans sa tenue comme dans ses paroles, exerce à son insu une influence morale inappréciable.

Voici une industrie expérimentée dans une de nos écoles pour inspirer aux élèves des réactions sociales. De temps en temps, car une régularité mathématique fatiguerait vite, on organise un effort hebdomadaire d'ensemble, dans le but d'habituer concrètement les élèves à prendre des attitudes de politesse, de bonté, de propreté, d'exactitude, d'ordre, etc. Prenons la semaine de la politesse ! Une affiche collée sur un grand tableau, placé à l'entrée de l'école, rappelle aux élèves, au moyen d'un dessin suggestif, le mot d'ordre de la semaine. Le panneau destiné à leur rappeler la politesse, représente un marquis et une marquise du temps de Louis XV se faisant la révérence et porte ce texte : « Un petit air de vieille France souffle sur l'Ecole de N... ». Les causeries des maîtres, les lectures expliquées, les devoirs et les exercices pratiques de la semaine convergent de près ou de loin vers le thème choisi. « L'organisation est étudiée d'abord entre les maîtres, en conférence d'ordre; de cette façon l'effort est nettement délimité et porte sur des points précis[2]. » Cette préparation pourrait aussi être faite par les élèves eux-mêmes et leurs propositions seraient soumises à la conférence des professeurs.

c) Peu à peu l'effort des enfants doit porter, non seulement sur des actes extérieurs, mais aussi sur les Sentiments intérieurs :

> « L'éducateur chrétien doit habituer les enfants et les jeunes gens à être les gardiens de leurs camarades, à se sentir une responsabilité à leur égard. Intervenir pour défendre un camarade devenu le souffre-douleur des autres, séparer des camarades qui vont en venir aux mains et les rappeler au

[1]P. SIBBING, M. E, novembre 1949, p. 3-4.
[2]Apôtre de Marie, 1932, p. 415 : « Un procédé pédagogique : les semaines. »

calme, intervenir en faveur des absents, relever leurs mérites et leurs bonnes qualités quand tout le monde les accable, autant de manières pour les jeunes gens de se faire les chevaliers de la charité sociale. Pour peu qu'on les y rende attentifs, ils prendront goût à ces interventions généreuses. Dans les discussions, les disputes, qui ne peuvent pas manquer de se produire entre les jeunes gens, un éducateur saura leur montrer qu'il ne faut pas simplement suivre sa propre idée, mais qu'il faut essayer de comprendre l'idée de son adversaire avant de la combattre. Et puis, quel excellent moyen de bonne entente, que l'habitude d'atténuer ce qui divise et d'accentuer ce qui rapproche, ou, comme disait le maréchal Lyautey, de « toujours chercher le dénominateur commun[1]. »

8.3.2 — Avoir le souci du bien commun

La seconde étape de la formation sociale, qui va de pair avec la première, consiste à faire sentir aux élèves que les hommes ne sont pas juxtaposés comme des grains de sable, mais solidairement unis entre eux, engagés en des liens de dépendance réciproque, comme les membres d'un corps vivant. Il ne suffit donc pas de les aimer individuellement et d'être aimable avec chacun, il faut encore souhaiter que tous jouissent des avantages matériels et spirituels de la communauté humaine. L'enfant n'a pas encore la notion du bien commun. Il comprend à la rigueur le bien d'un camarade ou celui de ses parents, mais la notion du bien général le dépasse. C'est surtout en le rendant attentif aux conséquences néfastes provoquées par sa paresse et son indiscipline dans ce petit monde qu'est la classe ou l'école, qu'on l'initie progressivement au sens du bien commun.

On définit en effet le sens social comme « une aptitude à percevoir et à exécuter promptement, comme d'instinct, dans une situation concrète, le parti qui sert effectivement le bien commun ». Il s'agit donc moins de donner des idées que de créer des réactions

[1]F. KIEFFER, Education et équilibre, p. 288-289.

spontanées, de développer un sens, de créer une habitude. C'est dans le comportement des enfants à l'école, leur monde en miniature, qu'il faut commencer à éveiller le souci du bien de tous.

a) Cette formation comporte d'abord *un aspect négatif : réagir contre les idées et les tendances antisociales des enfants*. Il faut engager une lutte sans trêve contre certains axiomes individualistes comme ceux-ci : « Cela ne me regarde pas. Cela ne regarde que moi. C'est la princesse qui paie, etc. » Que les élèves comprennent peu à peu que chacun de nos actes et chacune de nos attitudes ont une répercussion sociale. « Qui est triste, attriste les autres », disait Antoine de Saint-Exupéry, un de nos anciens élèves. Les tendances antisociales auxquelles il faut spécialement faire la guerre, ce sont le mensonge, le vol et les déprédations. Nous avons déjà parlé du mensonge. L'honnêteté vis-à-vis du bien d'autrui et du bien général n'est pas moins importante que la loyauté. Un christianisme qui ne repose pas sur une honnêteté foncière est une religion de pacotille. Dans la société humaine, tout acte malhonnête, toute contrefaçon, toute fraude disqualifient leur auteur, parce qu'ils détruisent la confiance sur laquelle reposent les rapports sociaux. Parmi les actes malhonnêtes, le vol scolaire occupe le premier rang[1]. Quand la cleptomanie est une maladie, sa guérison relève de la psychothérapie. Mais souvent le vol est prémédité et volontaire : c'est un stylo démarqué, un livre volé et vendu à un bouquiniste, de l'argent subtilisé à un camarade. Un enfant qui se laisse aller à ces petites malhonnêtetés risque fort de devenir un voleur. Ordinairement la crainte du châtiment et de l'infamie auprès des camarades est le commencement de la sagesse.

A côté du vol, mentionnons la dégradation volontaire et méchante du mobilier scolaire :

> « Voici les murs d'une classe repeints à neuf, voici un mobilier scolaire reluisant de propreté... (Certains) enfants ont comme l'instinct de la destruction et de la malpropreté. Une bonne

[1]Nous avons parlé des tricheries et du copiage, p. 857.

tache d'encre sur un mur propre, une inscription à la pointe du couteau sur une table de classe, une encoche dans une table où il prend ses repas, cela semble lui donner une rare satisfaction. Et puis, c'est si facile de détériorer un commutateur électrique. Voici un livre abandonné sur une table : personne n'est là; une page est arrachée. Vous interrogez ce petit monstre pris sur le fait : « Tu n'as pas honte de faire cela ? Le ferais-tu, « chez toi ? Donnerais-tu un coup de canif dans le cannage « d'une chaise ? Te permettrais-tu d'entailler un meuble « au salon ? – Certainement non ! — Et pourquoi pas ? « – Parce que... c'est chez moi et que c'est à mes « parents. » Vous voyez : Il fait, lui, la distinction du mien et du tien, du mien pour le respecter, du tien pour le détériorer. Et pourtant la réparation du dommage causé s'apprécie à prix d'argent. Cet argent, par son acte de vandalisme, il force à le dépenser, il le vole en quelque manière au propriétaire du collège. Songe-t-il seulement que le vol, sous quelque forme qu'il se produise, oblige à la restitution ?[1] »

Il faut réagir très sévèrement contre ces détériorations volontaires et les élèves doivent saisir toute l'infamie de leur conduite. Pour en limiter le nombre et en même temps pour habituer les élèves au sens de la propreté, il faut veiller à ce que le mobilier et les locaux scolaires soient élégants et propres. Ce qui est sans valeur et sans propreté n'inspire pas le respect. Nous fîmes remarquer au directeur d'une maison où la propreté du réfectoire laissait à désirer, qu'en mettant des nappes blanches sur la table, il obtiendrait de meilleurs résultats. Les élèves les saliront sans doute durant les premières semaines, mais s'efforceront peu à peu à les tenir propres. L'événement justifia le pronostic.

b) Il est plus efficace encore *d'associer les élèves eux-mêmes à la bonne marche de l'école* et de leur faire prendre conscience des

[1]F. KIEFFER, op. cit., p. 266.

répercussions sociales de leur conduite. Les industries sont innombrables. Tantôt un maître fera relever et évaluer par eux les dégâts causés en classe pendant une semaine, un mois ; tantôt il les formera au bon usage de l'argent de poche, en montrant le travail qu'il a coûté aux parents, en leur faisant tenir des comptes, en leur apprenant comment économiser sans avarice et dépenser d'une manière judicieuse. Le maître avisé va plus loin encore. Sachant qu'on ne s'intéresse à une chose que dans la mesure où l'on a collaboré à son organisation, il fera en sorte que la structure même de la classe reflète l'esprit social et devienne un service commun. Du reste, une classe n'est-elle pas un groupement social plus resserré que maint autre et l'idéal n'est-il pas que ce groupement s'organise lui-même, afin que l'obéissance aux règlements soit davantage intériorisée ? Comment ? — En l'associant à l'élaboration du règlement et à la fixation des sanctions. Il n'y a pas de meilleur moyen d'inspirer aux élèves la conviction que la loi de tout groupement oblige chaque individu à tenir compte du bien général et de leur faire accepter les sanctions portées. Nos classes sont, en général, trop individualistes : chacun ne pense qu'à soi et s'efforce d'abattre son concurrent ; le seul moment où les élèves font vraiment bloc, c'est lorsqu'il s'agit de s'opposer à l'autorité. Ce n'est qu'en suscitant autant de collaboration que possible, qu'on arrive à orienter leurs efforts dans la même direction, c'est-à-dire vers le bien commun.

Les travaux de classe offrent de multiples occasions de développer le sens de la solidarité. Lors d'une classe-promenade destinée à recueillir les renseignements d'ordre géographique local, on laissera distribuer aux élèves eux-mêmes les diverses besognes : les uns établissent l'itinéraire, d'autres évaluent les distances, rapportent les échantillons, les classent et les utilisent. Si on leur fait faire une enquête, on distribue encore le travail. Tel groupe ira, chez l'artisan en question ; un autre fera l'historique de la profession, un autre cherchera les textes de lecture s'y rapportant, un autre rédigera une conférence, etc., etc.

c) Le principe de ce service social, nos Anciens l'avaient senti d'instinct et l'*Ancienne Méthode* de 1824 (art. 22) répartit entre les enfants toutes les responsabilités matérielles de la classe. Il vaut la peine de citer ce passage :

> « Tous les mois, en même temps qu'on donne la croix de sagesse, on nomme aux divers offices, savoir :
>
> « 1° *Un chef de zèle* qui est chargé de faire les prières soit en classe soit à l'église. On choisit parmi les plus pieux.
>
> « 2° *Un réglementaire* chargé de sonner pour les divers exercices; on lui donne pour cela une montre sur laquelle il se règle et une petite clochette à main pour donner le signal ; on lui donne aussi une copie du règlement horaire, de sorte que le maître n'a pas besoin de s'en occuper. Les maîtres et les enfants obéissent strictement au signal donné par le réglementaire, les élèves n'attendent pas de commandement particulier du maître pour passer à un autre exercice, la cloche seule les avertit. Indépendamment du commencement de chaque exercice, le réglementaire sonne toutes les demi-heures la petite cloche de manière à être entendu dans toutes les classes et fixer les maîtres sur l'écoulement du temps. Une planche en forme de cadran indique chaque demi-heure; un des enfants de la classe place l'aiguille où il convient, lorsqu'il entend la cloche du réglementaire.
>
> « 3° *Un portier* pris parmi les enfants plus raisonnables dans la classe qui avoisine la porte de la rue. Il garde la clef depuis le moment de l'entrée jusqu'à celui de la sortie ; il ouvre aussitôt qu'il entend la sonnette ; il conduit les étrangers au parloir, ne les laisse jamais entrer dans les classes ; invite à s'asseoir ; demande à qui l'on veut parler et va prévenir le maître que l'on demande ; il ne laisse sortir aucun enfant sans carte de sortie qu'il rapporte ensuite au maître de la classe à qui elle appartient. « On renouvelle le portier toutes les semaines.

« 4° *Des chefs de table* : un pour chaque table.

« 5° *Des premiers lecteurs* : un pour chaque table ; on choisit le plus fort de la table ; ce premier lecteur est seul chargé de reprendre celui de sa table qui se trompe en lisant.

« 6° Des visiteurs et vérificateurs d'arithmétique,

«7° *Deux, distributeurs pour l'eau bénite* qui vont, lorsqu'on se rend à la messe, se placer avec leur goupillon à la porte de l'église avant et après la messe. Lorsque tous les enfants ont défilé, ils vont déposer leurs goupillons à la sacristie.

« 8° *Deux porte-chapelets* qui sont pris dans la 3° classe et sont chargés de les distribuer avant la messe à ceux des enfants qui ne savent pas assez lire pour suivre l'ordinaire de la messe.

9° *Les servants de messe* sont choisis parmi les plus pieux et plus décemment mis. Au commencement du mois on en désigne deux pour chaque semaine.

«10° Les chefs de quartier. Les enfants ne sortent pas de la maison tumultueusement et en désordre, mais par petites bandes de 20 à 25 au plus. Chaque bande se compose des enfants à peu près du même quartier ; on donne à chaque quartier le nom de sa paroisse ou de la rue la plus considérable qui se trouve dans sa circonscription. Tous les quartiers se forment en silence au sortir des classes, dans la cour des écoles attendant le signal du maître pour défiler deux à deux.

« On nomme un chef, dans chaque quartier, chargé de la surveillance, il est responsable du désordre qui pourrait s'introduire dans son quartier et il est obligé d'en rendre compte le même jour à son maître ; il doit conduire son quartier jusqu'à ce qu'il ne lui reste plus que 3 ou 4 enfants ; il empêche que les enfants ou sifflent ou chantent, ou raillent certains passants, ou disent des paroles peu décentes, ou se querellent entre eux, il les oblige à se tenir au rang et ne leur permet de sortir que pour entrer chez eux et non pour s'arrêter à jouer au coin des rues.

« 11° Les commissaires de quartier. On nomme un élève pour chaque quartier chargé d'aller chez les parents les prévenir de l'absence de leurs enfants en classe et leur en demander la cause pour en donner avis au maître. « Chaque officier doit avoir un adjoint. »

A Agen, c'est un élève qui était chargé de dresser la liste des adorateurs du Saint-Sacrement ; ce sont les chefs d'équipe qui contrôlaient les punitions de leur groupe ; pour certaines punitions, il y avait même la possibilité de les faire à la place d'un camarade. Responsabilités enfantines, sans doute. Mais tout a un commencement. On ira plus loin avec les adolescents et les jeunes gens[1]. En bien des endroits, au Japon, par exemple, on associe les élèves au gouvernement de l'école et les conseils de discipline élus par eux sont parfois fort efficaces. Les insuccès enregistrés dans ces initiatives et que certains maîtres brandissent comme prétexte pour excuser leur paresse ou leur timidité, proviennent le plus souvent de leur propre désunion. Aucune expérience pédagogique ne peut réussir si les maîtres n'en respectent pas les conditions de succès ou cherchent positivement à la saboter. Qu'on abandonne aux jeunes gens l'organisation des sports et de certaines fêtes scolaires, la police de la rue à la sortie des élèves, la préparation d'une pièce de théâtre, la rédaction du journal ou de la revue de l'école, le souci des détails qui assurent la bonne marche de la congrégation mariale ou de la conférence de Saint-Vincent-de-Paul. Ils viendront d'eux-mêmes solliciter des conseils. Excessivement paternalistes, nous nous défions trop de leurs capacités. Peut-être certaines choses laissées à leur initiative seront-elles moins bien exécutées que si les maîtres s'en occupaient directement. Voire ! Mais lequel est plus important : que les choses soient parfaites ou qu'elles soient accomplies par les élèves et deviennent ainsi un moyen de les former à l'initiative et au sens du bien commun ? Quelle aide un professeur faible pourrait

[1]Cf. B. SCHILLING, Internatserziehung in der Praxis, dans PROHASKA, Kind und Jugendlicher in der Gemeinschaft, 1957, p. 184-187.

trouver auprès de certains élèves, au point de vue disciplinaire, s'il voulait faire appel aux meilleurs en les chargeant d'assurer l'ordre et la tranquillité pendant le cours ! « Nous donnons à trop peu d'élèves la chance d'exercer des responsabilités, et le résultat est qu'il devient très difficile de distinguer un élève qui a vraiment le sens des responsabilités. Trop souvent nous détruisons ou nous engourdissons leur sens de la responsabilité, en craignant de leur confier des responsabilités et de les jeter à l'eau quand nous leur avons fixé une tâche. En nous efforçant de les sauver de la noyade (ou peut-être de nous sauver nous-mêmes), nous suffoquons un sens des responsabilités en train de naître[1]. »

d) Le Saint-Père présente *l'éducation au sens des responsabilités sociales comme le meilleur remède contre la crise d'autorité* qui est un des plus grands maux de notre époque. Elle est due le plus souvent à un raidissement de l'autorité devant l'esprit critique très éveillé de la jeunesse contemporaine. Pour obtenir un vrai respect de l'autorité, dit le Saint-Père, « il faut étudier la façon d'introduire, dans les maisons d'éducation catholiques, des organisations au sein desquelles les élèves, tout en exerçant leurs responsabilités personnelles, apprennent par eux-mêmes combien sont indispensables, pour obtenir le bien commun dans une société bien ordonnée, le respect et l'obéissance à l'égard de l'autorité dirigeante » (7 mai 1949).

e) Cet apprentissage se fait aussi sur le plan intellectuel. Nous avons déjà parlé du *travail en équipe*. Si les résultats intellectuels en sont parfois contestables, sa valeur de formation sociale est telle qu'il vaut la peine d'y recourir quelquefois. Il brime l'égoïsme des meilleurs, stimule les faibles, apprend à respecter l'avis des autres. La classe devient ainsi une communauté de travail où chacun apporte son effort personnel et sa pierre à l'édifice commun. «

[1]J. STEPHANELLI, "Qualities to look for in choosing high-school leaders", *Cath. Educational Review* fü vol. 64 HI 10, p. 609.

Chaque élève doit vouloir y participer[1]. » On peut, par exemple, socialiser l'étude d'une pièce de théâtre. On diviserait les élèves en trois équipes : l'une prendrait à sa charge l'étude spéciale de l'action dramatique, l'autre celle des caractères et des sentiments, la troisième enfin celle de la langue et du style. La même collaboration peut s'étendre à toutes les matières scolaires, voire aux mathématiques. Parfois deux ou trois élèves s'associeront ; chacun cherchera la solution du problème posé; un seul en fera la rédaction ; mais tous devront être capables d'en justifier le raisonnement. A tel bon élève on peut proposer, lors de la préparation d'un examen, le sauvetage d'un élève plus faible. Même sur le plan intellectuel cette entraide est féconde, car on apprend surtout en enseignant.

f) Dans un internat*, la collaboration peut et doit s'étendre même au personnel domestique*. Les élèves les remplaceraient les jours de congé, ou certains soirs, pour leur permettre d'assister à quelque séance ; ils s'efforceraient de respecter leur travail et de faciliter leur tâche, par exemple par le souci de me pas salir une salle bien astiquée, etc. L'école n'est-elle pas une famille et dans une famille l'entraide n'est-elle pas spontanément offerte par tous les membres? Une fois engagés dans cette voie, les élèves y marchent avec allégresse et gaîté ; ils y gagneront en outre une expérience pratique variée et les jours où le service laisse un peu à désirer, ils seront moins tentés de « rouspéter ». On devient indulgent pour les autres, quand on a mis soi-même la main à la pâte.

[1]L. FAERBER, (Teaching slow learners through Religion course 2), Catholic Educational Review, vol. 51, n° 2, p. 112. « Une autre erreur commune est de s'imaginer que des jugements justes peuvent sortir d'une discussion d'élèves ; ceux-ci arrivent parfois à une conclusion franchement fausse. Un conseiller doit s'efforcer de prévenir ces conclusions erronées et les conséquences qui en résultent; mais une école qui veut éviter toute erreur en indiquant d'une manière rigide toutes les pensées, omet de cultiver le sens de l'initiative, du libre choix et de la correction personnelle qui sont essentiels pour une vie démocratique » (A. J. BEDEL, « Moral and ethical guidance », Dissertation de 941, p. 41).

8.3.3. — Réagir sainement devant les injustices sociales

Enfin, le dernier échelon auquel il convient de hausser : nos élèves, c'est de les intéresser aux problèmes de tous les hommes, quelque différents qu'ils soient par la culture et la religion, le pays et la race, à se mettre à leur place, à les comprendre, à vouloir qu'ils soient heureux comme eux.

L'égoïste réagit seulement devant l'injustice qui le touche lui-même ; l'homme social est aussi affecté par l'injustice qui frappe les autres, que si elle l'atteignait lui-même.

D'ordinaire, les jeunes ressentent vivement toute injustice. Mais il faut orienter cette réaction spontanée à l'injustice sociale, en leur donnant une notion exacte de la justice. Si tant d'hommes ne réagissent pas sainement devant certaines injustices sociales, cela tient souvent à leur philosophie de l'homme. Pour le pragmatiste qui n'apprécie l'homme qu'à sa valeur de production ou pour son avoir, la justice sociale se réduit à assurer à l'ouvrier un salaire suffisant, un certain bien-être matériel et une bonne instruction technique. Si, au contraire, on admet avec l'Eglise que le travail, la production, le bien-être et l'instruction ne sont qu'une partie des moyens qui concourent à la maturité humaine intégrale, la justice acquiert une portée plus large et plus humaine. Voilà pourquoi le Saint-Père réclame pour tous un droit strict au travail (le chômage, même indemnisé, désagrège l'homme), le droit au syndicat et à la cogestion, qui, en confiant des responsabilités à l'homme, lui inspirent confiance en sa valeur, le mûrissant et le spiritualisant. Un homme sans responsabilités réelles reste un enfant ; or, Dieu veut qu'il devienne adulte. Pour affiner en quelque sorte les antennes sociales de nos élèves, la connaissance des principes leur est aussi nécessaire que le contact avec les réalités sociales.

8.3.3.1. La connaissance des principes.

> « Nos grands élèves ne doivent pas sortir de nos maisons ignorant les principes sociaux du catholicisme, alors que

beaucoup d'entre eux vont se trouver presque aussitôt en face de doctrines adverses, professées en des milieux neutres ou hostiles, avec le prestige d'une science positive, où les faits réels sont trop souvent interprétés en vertu d'une idéologie toute matérialiste ou agnostique. Comment de jeunes intelligences pourront-elles se défendre contre l'erreur, si l'on n'a pris soin de les immuniser d'avance, non seulement par une critique judicieuse des systèmes en vogue, mais aussi et surtout par la splendeur de vérité qui se dégage des documents pontificaux, où, sur la base de la justice et de la charité évangéliques, se dresse l'édifice harmonieux d'une société renouvelée dans le Christ[1] ? »

Ce n'est d'ailleurs pas seulement pour rendre les élèves capables de se défendre qu'on doit leur enseigner la doctrine sociale, mais pour qu'ils la pratiquent. L'action sociale catholique a eu souvent si peu d'effet parce qu'elle s'est trop souvent bornée à se défendre au lieu de viser à l'épanouissement de notre sainte religion essentiellement sociale. Cependant, pour ne point heurter de front certains préjugés de nos élèves et ne pas les cabrer contre la doctrine chrétienne, il convient de se garder de toute exagération et de nuancer les exposés, mais toutefois sans rien édulcorer : *veritatem facientes in charitate* (S. Paul).

Cet enseignement systématique donné au cours d'instruction religieuse ou en classe de philosophie, et, ce qui est mieux encore, dans un cours séparé et indépendant, peut être renforcé par des causeries occasionnelles[2]. Quand il s'agit de questions d'actualité,

[1]F. KIEFFER, Circulaire n° 3, compte-rendu du chapitre général de 1938. p.72-73. Voir aussi R. McMAHON, « The truth, the wholetruth and where to find it », M.E., mai 1950, p.36 et suiv., et EL PILAR, septembre-octobre-novembre 1955 : « Formamos a nuestros alumnos en la doctrina social católica ? »

[2]Voici le schéma d'En programme :

A. — La personne humaine : les multiples atteintes à la personne humaine dans le domaine biologique, psychologique, politique, racial, social;

— le mariage chrétien, suivant les enseignements pontificaux, et les atteintes au mariage par les lois et les mœurs;

— la constitution de la famille et sa malheureuse déchéance;

comme la crise du logement, le problème du taudis, de la cogestion, etc., la parole de certains spécialistes ou d'hommes d'action qui ont expérimenté l'idée, peut exercer sur nos élèves une profonde impression. On peut aussi éveiller le sens social à l'occasion de l'enseignement de certaines branches scolaires. Le programme d'histoire permet d'approfondir l'aspect social des événements politiques, de suivre l'évolution sociale depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, d'insister sur l'évolution du travail et la condition des travailleurs, la conquête progressive des libertés syndicales, etc. Le cours de géographie, de plus en plus considéré comme une science de l'homme, est tout aussi suggestif. En les situant dans leur milieu géographique et économique, elle concrétise les idées sociales. Une leçon de géographie aussi passionnante que formatrice consisterait à placer les élèves devant la carte, à leur faire dégager toutes les conséquences humaines et sociales résultant de la situation et de la configuration du terrain. Le vrai but de la culture est de nous faire mieux connaître l'homme et ses problèmes et non de nous gaver de connaissances inutiles pour la vie.

La littérature, en nous mettant en face du comportement des hommes, peut elle aussi devenir une riche source d'enseignement social. Ne se fait-elle pas, à chaque siècle, l'écho des préoccupations et des souffrances des hommes ? Combien il est facile de choisir ses lectures littéraires principalement parmi les écrivains de toutes les époques qui ont eu davantage le souci de peindre les hommes et les institutions sociales ! Si tous les professeurs avaient le sens social et s'entendaient entre eux pour dégager de chaque branche d'enseignement la doctrine sociale chrétienne, l'effet serait immanquable.

Les cercles d'études sociales, qui, au début, étaient seuls à dispenser la doctrine sociale de l'Eglise, se bornent aujourd'hui à compléter les cours systématiques en se limitant aux problèmes

---

— le problème de la population.

B. — La profession.

C. — La société civile.

D. — Le catholicisme social.

d'actualité évoqués par les journaux et les revues. Les grands élèves, guidés par un maître compétent, peuvent eux-mêmes dépouiller les journaux, confronter les opinions diverses sur une même question, tirer les conclusions en rapport avec la doctrine chrétienne. On a constaté que du jour où les élèves sont admis comme membres actifs du cercle, ils abandonnent les gamineries et l'esprit collégien. Les questions qu'on aborde, en discussion libre et courtoise, sont un appel au sérieux et à la conscience. Les élèves acquièrent également par là le goût de la collaboration intellectuelle.

8.3.3.2. Le contact avec les réalités sociales. — Le seul enseignement risque de rester abstrait et inefficace et de ne pas donner aux élèves une connaissance assez concrète de la réalité sociale. On ne comprend bien que ce que l'on a vu et touché soi-même; et la connaissance est parfaite quand on a vécu soi-même la situation. Un des points les plus féconds des méthodes d'information popularisées par l'action catholique, ce sont les enquêtes sur les divers milieux de vie, destinées à placer l'action sur le terrain de la réalité. Une revue rapportait naguère le fait suivant arrivé aux Etats-Unis. Un élève d'une école rurale étant mort de la fièvre typhoïde, ses camarades, avec l'assentiment du père de l'élève décédé, visitèrent son exploitation agricole, découvrirent dans l'infection de l'eau la cause de sa mort finirent par trouver avec le maître le moyen de remédier à l'infection. Pendant plus d'une semaine, ils furent tenus en haleine par ce centre d'intérêt éminemment social.

> « L'œuvre des Conférences a l'avantage de mettre les adhérents en contact direct avec les familles indigentes. Le jeune fils de parents aisés reçoit, dès la première à un taudis, le choc salutaire de la misère et de la souffrance humaine. Son cœur s'émeut et sa main se tend ; mais, au fond, il reçoit autant et plus qu'il ne donne. Il y apprend, ce que trop facilement il aurait pu méconnaître, que souvent ces souffrances ne sont pas méritées ; et tel de ses protégés lui montrera ce qu'est la véritable patience, la sainte résignation

chrétienne. Lui, cependant, ne se résignera pas à l'injustice ; il sera désormais gagné a une action collective en faveur du relèvement social, et il sera amené à chercher dans la doctrine de l'Eglise les orientations décisives, seules capables d'aboutir à un régime social fondé sur la justice et la charité[1]. »

« Grâce à ce sens social, le jeune homme se pénètre de cette conviction que les actes dont il est l'auteur auront une répercussion sur d'autres existences; et, sous l'impression de ce souvenir d'autrui, au profit du bien d'autrui, il mortifie l'absolutisme de sa volonté individuelle et de son intérêt personnel. Le sens social devient en lui une sorte d'instinct par lequel il s'habitue d'abord à chercher et à trouver, puis à trouver sans même les chercher, au fur et à mesure des incidents journaliers, les humbles moyens de collaborer à l'avènement du règne social de Jésus-Christ. En un mot, le sens social est la conscience nette, assidue, parfois exigeante et impérieuse du lien qui rattache l'homme à la société humaine, le chrétien à la société chrétienne, et des obligations qu'entraîne ce double lien[2]. »

Enfin, chez nos grands jeunes gens, destinés à être des notables dans la cité, nous devons cultiver la conviction que toute leur activité sociale future devra être imprégnée de la charité du Christ, venu pour servir et non pour être servi. Or la charité est davantage qu'une aumône, un sourire ou une poignée de mains, dont les hommes supérieurs par la fortune ou le rang daignent paternellement gratifier les pauvres et les inférieurs, car lorsque ces gestes ne sortent pas du cœur et ne sont que des moyens de gouvernement, destinés peut-être à masquer l'absence de justice et d'estime ou à préparer des élections, ils avilissent leurs destinataires en les humiliant. La charité chrétienne ne rabaisse pas ; elle élève et rend égaux les bénéficiaires et les donateurs; elle apporte à ces derniers la possibilité de servir et expérience du besoin qu'ils ont

[1]F. KIEFFER, Circulaire n° 3, compte-rendu du chapitre général 1933, p. 74.
[2]*H. ROUSSEAU, Messager de la Société de Marie, 1899, p. 28.*

des autres. Ce que les pauvres et les inférieurs désirent, en effet, et voilà bien le fond du problème social, ce sont moins des biens matériels et des faveurs que le sentiment que l'on a besoin d'eux. Ce qui fait la souffrance du pauvre, c'est d'avoir à recevoir sans pouvoir donner; ce qui attriste l'inférieur, c'est que son chef se passe effectivement de son concours...

8.3.4. — Rendre la piété plus sociale

C'est un fait : les siècles derniers furent excessivement individualistes. La spiritualité elle-même avait suivi cette déviation, en envisageant presque exclusivement par rapport à l'individu les grands thèmes du péché, de la grâce et du salut. Certes, le Père Chaminade avait beaucoup insisté sur la doctrine du corps mystique. En cela comme en bien d'autres choses, il fut précurseur. Mais c'est seulement le vingtième siècle qui a effectivement remis au premier plan dans la vie spirituelle cette féconde doctrine du corps mystique qui est au centre même des écrits de saint Paul. Le grand Apôtre nous fait comprendre qu'un chrétien n'est pas engagé seul dans la pratique de son christianisme, que son salut ne l'atteint pas comme un individu isolé, mais qu'il est engagé dans le salut collectif vers lequel il doit tendre en équipe, si on peut ainsi dire. Chacun est appelé à collaborer à l'édification du corps mystique tout entier, persuadé que la communion vitale avec le Christ inclut l'union avec tous les chrétiens, même avec ceux du ciel et du purgatoire.

Elevant encore plus haut ses pensées et son regard, le chrétien doit contempler les trois Personnes de la Très Sainte Trinité, unes et diverses, se donnant mutuellement tout ce qu'elles ont, tout en restant elles-mêmes. Au sein de tout groupement humain, le tempérament, le caractère de chaque membre doit être respecté également, afin qu'en se donnant aux autres, chacun puisse partager avec eux toutes ses richesses personnelles valorisées. En

formant nos élèves selon cette ligne chrétienne, nous les aurons aiguillés vers l'attitude sociale fondamentale.

8.4. Formation civique et politique

Un jeune homme formé au sens social par les méthodes préconisées dans les pages qui précèdent, sera sans nul doute un excellent citoyen et son initiation civique proprement dite sera aisée.

Distinguons tout d'abord politique et civisme. Avant l'âge de 18 ans, nos élèves ont autre chose à faire qu'à se laisser entraîner fébrilement par les passions politiques de leurs pères. Ils ont surtout besoin de calme et de recueillement. D'autre part, un maître ne doit jamais essayer de conquérir ses élèves au parti politique auquel il a donné lui-même son adhésion. Son devoir est de rester au-dessus des partis. En agissant autrement, il risque de s'aliéner les parents et les élèves dont les sympathies vont vers des partis différents du sien. Il leur fera comprendre cependant que des chrétiens doivent apporter une collaboration active à la politique du pays et accepter les charges politiques; il leur donnera surtout les principes chrétiens qui doivent un jour guider leurs choix politiques.

Mais si nos élèves doivent être laissés en dehors des passions politiques, un vrai éducateur a le devoir de développer leur sens civique, cet ensemble de sentiments et d'attitudes qui font le bon citoyen[1]. Il s'efforcera de les habituer à respecter les lois civiques et même les règlements de police qui assurent la marche harmonieuse de la cité. Il les associera aux fêtes et aux grands événements de la cité, les fera collaborer à certaines œuvres de bienfaisance de la ville ou de la commune (par exemple certaines quêtes, etc.), leur rendra familières son histoire et sa géographie, son système spécial de gouvernement.

En quittant l'école, nos élèves doivent connaitre la constitution et le fonctionnement du système politique et

[1]Parmi ces attitudes il convient de noter : l'esprit critique et d'obéissance vis-à-vis du pouvoir, le respect des libertés des autres, la juste tolérance, l'esprit démocratique, le souci du bien commun, de la répercussion de ses actes propres, l'acceptation des responsabilités civiques, l'obéissance aux lois même fiscales.

gouvernemental de leur pays, ainsi que les principales lois civiles qui le régissent. Par des arguments justes et solides, on les convaincra que des citoyens et des catholiques ont le grave devoir de remplir leurs obligations civiques, en particulier de voter et de payer les impôts. Il y a des écoles où cette initiation est donnée sous une forme pratique : on institue par exemple des débats politiques (parfois même dans l'hémicycle du palais gouvernemental), des séances du tribunal de la justice à ses divers degrés, des élections aux diverses charges de l'école, selon le système en usage pour l'élection des députés, etc.

Enfin, on les guide dans le *choix de la carrière* qu'ils assumeront pour le bien général. Du reste, « l'un des éléments de l'équilibre humain comme de la moralité et du bonheur, se trouve dans une profession répondant aux goûts et aux aptitudes de chacun ». Cette orientation est d'autant plus nécessaire que le plus souvent c'est le hasard qui dicte le choix d'une carrière. Selon les meilleures enquêtes, en effet, les adolescents sont ordinairement mal renseignés sur les métiers et souvent le jouet d'amères illusions; les parents eux-mêmes sont parfois victimes de leur amour-propre, quand il s'agit d'envisager l'avenir de leur fils. Les jeunes gens choisissent quarante fois sur cent la carrière qui leur paraît la plus amusante, sans savoir quelles études y conduisent, s'ils ont les aptitudes intellectuelles et physiques pour y faire face ou si elle n'est pas déjà trop encombrée. Aussi beaucoup abandonnent-ils en route leur préparation et mettent longtemps à dominer leur déception. C'est à l'école de les renseigner sur ces divers points. La méthode dont les résultats se sont avérés jusqu'ici les plus efficaces, c'est celle des conférences successives sur les diverses carrières, données à l'école elle-même par des hommes, parents ou anciens élèves, sur la carrière dans laquelle chacun est lui-même engagé. On veillera à ce que la carrière soit toujours présentée comme un service social et patriotique, comme le moyen pour chaque homme de collaborer aux desseins de Dieu sur le monde. Vu le besoin de chefs catholiques pour exercer une influence chrétienne dans la Cité, les maîtres suggéreront aux élèves les plus intelligents, avec

délicatesse et discrétion, le choix d'une carrière où les possibilités d'influence sociale sont plus larges[1].

Dans le cadre de ces conférences, on présentera tout naturellement la vocation au sacerdoce et à la vie religieuse.

A en croire saint Jean Bosco, un tiers des élèves de nos écoles chrétiennes serait appelé à l'état ecclésiastique ou religieux et des statistiques montrent que plus de la moitié des élèves qui quittent nos écoles secondaires, ont eu au moins une fois l'idée de se faire prêtre ou religieux[2]. Des tracts sur la vocation sacerdotale et religieuse compléteront ce travail d'information commencé par les conférences et les entretiens privés avec le directeur spirituel. Cependant, bien qu'il ne faille pas avoir peur de parler de l'appel de Dieu et même de prendre les devants, l'accumulation indiscrète de ces tracts et une présentation trop provocante risquent de détourner plus d'une âme fière et profonde qui, à bon droit, regarde ce choix comme un secret entre l'âme et Dieu. Le moyen le plus efficace et le plus respectueux de la personne est de former des âmes ouvertes et disponibles à tout appel d'En-Haut, de les défendre contre la contagion des idées mondaines de jouissance et de divertissement. Alors l'âme donnera d'elle-même la réponse attendue au discret appel de Dieu. Dans nos congrégations mariales, la consécration à la Sainte Vierge paraît être l'acheminement normal vers une vocation marianiste. « La vie marianiste est le plus haut degré de consécration à Marie; une vocation à cette vie est donc l'aboutissement par excellence de la congrégation, bien que celle-ci ne soit pas seulement un instrument de recrutement.[3] »

[1]F. J. FREEDEI, "Preparing the leaders", Apostle of Mary, janvier 1933, p. 9 et suiv.

[2]J. PANZER, « Vocational guidance and recruitment », M. E., février 1952, p. 15. « Mary's part in recruitment », ibid.,novembre 1949, p. 14., F. ARMENTIA, Circulaire n° 8 (12 octobre 1952).

[3]J. J. JANSEN, « The recruitment forum », 24. E., février 1951, p. 25 et suiv. Notre meilleur document officiel en ce qui concerne le recrutement est la Circulaire 34 du P. SORRET (25 avril 1928), p. 441 et suiv.

Etant donné qu'une vocation religieuse est une grâce[1], la prière et l'exemple de la vie religieuse dévouée et joyeuse des Religieux sont encore les moyens les plus efficaces de recrutement.

[1]J. JANSEN, « Grace and Vocation », M. E., mai 1950, p. 65 et suiv, La première Méthode de 1824 (art. 31) étudie déjà, d'une manière très circonstanciée, le moyen de susciter et de cultiver des vocations à l'école. M. J. STIMAC, « Recruitment Credo in the making », M. E., automne 1955, p. 11 et suiv.

8.5. La formation patriotique et internationale

Le souci des autres doit s'élargir en amour de tous nos compatriotes d'abord, puis de tous les hommes de tous les pays. « L'amour de la patrie est un des sentiments les plus délicats et les plus profonds de l'âme humaine. Au seul nom de notre patrie, un éclair de fierté s'allume dans nos yeux et de notre cœur monte une ineffable tendresse[1]. » Entre le chauvinisme et l'internationalisme abstrait, il y a place, em effet, pour un patriotisme éclairé, fondé sur la morale naturelle et l'exemple du Christ. Bien qu'il vibre davantage et devienne plus conscient en temps de guerre, il doit se manifester dans notre dévouement aux humbles tâches quotidiennes de la famille et de la profession.

« Il n'est, d'ailleurs, que l'extension et l'amplification des affections familiales, car c'est dans la famille que le citoyen apprend précisément toutes ces vertus qui sont la dignité, l'attraction et la force de la grande famille qu'est la nation, l'union entre ses membres, la solidarité dans l'honneur, la communauté d'intérêts et le zèle désintéressé pour les défendre, la communauté de devoirs et l'émulation obstinée pour les accomplir fidèlement[2].»

L'amour de la patrie comporte la conservation, l'enrichissement et la fidèle transmission du patrimoine spirituel accumulé par nos ancêtres à chaque génération, qu'il s'agisse des traditions de vie éprouvées qui ont forgé une âme commune à tous ses habitants, des vérités culturelles qui constituent le testament de nos penseurs et de nos savants, enfin des valeurs esthétiques et religieuses de nos artistes et de nos saints.

C'est le cours d'histoire qui se prête le mieux au développement de l'amour de la patrie[3]. Nos élèves doivent connaître les grandeurs

---

[1]Fr. ARMENTIA, « La formación patriótica en la Escuela », série de trois articles publiés dans *Athenas*, novembre et décembre 1951 (p. 296), et janvier 1951, p. 36 et suiv.

[2]Ibid., novembre, p. 271 et du même dans Caballero, p. 193 et suiv.

[3]R. BRÉARD, « L'éducation du patriotisme par les leçons d'histoire », *Apôtre de Marie*, 1929-1930, p. 217 et suiv.

passées et présentes de leur patrie, les grands hommes qui l'ont façonnée, les héros qui l'ont défendue, les artistes qui l'ont embellie, les savants qui l'ont dotée de leurs prestigieuses inventions, les saints enfin qui en forment les plus beaux joyaux.

L'amour de la patrie ne requiert pas l'admiration aveugle de tous les faits de son histoire passée et de sa politique présente. La vérité a ses droits qui nous obligent de reconnaître franchement les pages que nous aimerions effacer de cette histoire, les erreurs et les injustices que nous devons redresser et réparer, tout en évitant d'étaler notre confession aux yeux du monde entier. Il ne nous oblige pas davantage à mépriser les autres pays ou à en dénigrer les grandeurs. Pareille attitude nous est commandée par notre qualité de chrétiens plus encore que par notre nature d'hommes.

> « En regardant par-dessus les frontières de son pays, le chauvin, suivant la définition qui en a été donnée, aime mieux ceux de son pays qu'il ne déteste ceux des autres pays : c'est de l'étroitesse. C'est, au contraire, de la largeur d'esprit que de reconnaître les qualités, parfois enviables, de ceux qui habitent d'autres pays, et d'admettre que ces derniers ont autant de raisons d'aimer leur pays, de vouloir sa grandeur, son indépendance, que nous en avons d'aimer le nôtre et de vouloir qu'il soit respecté par les autres[1]. »

C'est le cours de littérature comparée, d'ailleurs obligatoire dans plusieurs pays, qui semble le moyen le plus apte pour comprendre et aimer les autres pays. Nous avons déjà vu que la culture véritable est le commun dénominateur qui facilite les échanges entre hommes divers par leur milieu et leur civilisation. Un homme sans culture juge tout à son aune étroite. Il compare la civilisation des autres pays, non à des valeurs objectives, mais à celle de son propre pays qu'il croit nécessairement supérieure. L'homme cultivé, au contraire, possède une échelle de valeurs objective, à laquelle il

[1]F. KIEFFER, Education et équilibre, p. 162-163.

soumet aussi bien les jugements sur son propre pays que les appréciations sur les autres. Mais la philosophie pragmatiste qui envahit de plus en plus la pensée occidentale ferme les esprits à la conception traditionnelle de la culture et par conséquent rend impossible l'échange en profondeur, se bornant à promouvoir des organismes externes et à provoquer des blocs ennemis qui risquent fort de dresser encore davantage les peuples les uns contre les autres. Tout organisme humain requiert à la fois le corps et l'esprit. Parmi les éléments de culture qu'un maître chrétien doit mettre en relief, mentionnons le renouveau de la pensée et de la vie catholique dans plusieurs pays d'Occident. Certains auteurs catholiques ne peuvent être ignorés de nos élèves. Dans nos high-schools d'Amérique, les noms et les œuvres des grands écrivains catholiques contemporains de l'Europe sont aussi bien sinon mieux connus que des élèves de leur pays d'origine[1].

En plusieurs pays on a établi des contacts entre élèves de même sexe, de même âge et de nations différentes. La correspondance qui s'est engagée entre ces jeunes gens devenait vite amicale et se termina plus d'une fois par un séjour dans leurs familles respectives[2].

Enfin, nos grands élèves, soit dans les cours de religion et de philosophie, soit surtout dans les cours d'histoire et de géographie, doivent être mis en face des grands problèmes mondiaux. Plus des deux tiers de la population du globe ne jouit pas encore du minimum de bien-être nécessaire pour la pratique de la morale ; les 85% du revenu mondial sont entre les mains du tiers de l'humanité.

---

[1]C'est le moment, de signaler l'œuvre entreprise par un de nos confrères d'Amérique, George Schuster, qui consiste à faire étudier dans les classes la littérature chrétienne universelle, moderne surtout. Il a édité dans ce but des manuels de littérature catholique (*Catholic authors*), ainsi que les meilleurs textes des auteurs catholiques les plus marquants de tous les pays.

[2]J.K. KUNES, « International understanding throughl iterature », M.E., avril 1958, p. 36 et suiv. Voir aussi M. MOAKLER, « Textbookimprovement and international understanding), M. E., février 1949, p, 50 et suiv.

Pays économiquement sous-développés, augmentation rapide de la population mondiale et surpopulation en certains continents, famines endémiques en certaines contrées à côté de la surproduction en d'autres, réveils nationalistes et anticolonialisme, racisme et communisme, paix et guerre, le rappel de chacun de ces problèmes qu'il importe de leur exposer au moyen de statistiques bien documentées, doit résonner dans le cœur de nos élèves chrétiens avec une telle force que leur vie quotidienne s'en trouve élargie et transformée. Leur charité et leur justice, pour être catholiques, doivent être universelles. A l'aide de nombreux documents pontificaux dans lesquels éclate le souci de nos derniers papes pour le bien-être spirituel et matériel du monde entier, on les mettra au courant du devoir des catholiques d'être présents au sein des multiples organismes internationaux (ONU, UNESCO, FAO, OIC, OMS, etc.). On leur fera également connaître les principaux organismes catholiques internationaux groupés dans l'OIC (organisation catholique internationale), en particulier *Caritas*, *Pax romana*, les diverses confédérations internationales d'ouvriers, de patrons, d'ingénieurs, les comités internationaux du cinéma, de l'enfance, etc. Avant tout, on leur fera également connaître l'effort civilisateur et missionnaire de l'Eglise à travers les siècles.

« Jetons, pour terminer, un regard sur Notre-Seigneur notre Modèle en tout. Certes, Jésus aima sa patrie d'un amour de prédilection; à elle ses premières faveurs, à elle les prémices de son enseignement, sur elle ses larmes douloureuses. Et pourtant son amour ne s'est pas confiné dans les étroites limites de son petit pays; c'est le monde entier qu'il embrasse dans son grand geste de Crucifié ! Et ce n'est pas en faveur de saint Jean seulement, mais en faveur de tous les hommes qu'il proclame, avant de mourir, la maternité spirituelle de Marie[1].»

[1]R. BRÉARD, article cité, p. 224.

CHAPITRE NEUVIEME

LA FORMATION RELIGIEUSE

9.1. — Les constantes de la formation religieuse

La formation religieuse constitue le couronnement d'une éducation intégrale, car c'est par l'idéal religieux que l'homme arrive plus sûrement à se dépasser et atteint le plus haut degré d'épanouissement. Ce fait d'expérience incite bien des parents même incroyants à confier leurs fils à une institution religieuse. Il n'y a pas de ressort plus dynamique que la religion pour préparer l'adolescent à la vie. Il y trouve une explication de la vie humaine et de l'univers, un fondement aux obligations morales, un idéal désintéressé qui l'élève au-dessus de lui-même, un Modèle divin qui lui permet de se dépasser indéfiniment, des sacrements et toute une organisation spirituelle qui décuplent les forces de sa volonté. Il y a là une utilité éducative irremplaçable; mais ce n'est sans doute pas cet aspect de la religion qui détermina principalement le Père Chaminade à fonder ses écoles et à engager la Société de Marie dans l'œuvre de l'éducation, car il ne pouvait fixer le surcroît promis par l'Evangile comme but suprême à l'activité de ses Religieux. Son souci dominant était de promouvoir le Règne de Dieu en travaillant au salut des âmes ou, selon sa formule préférée, à la multiplication des chrétiens A ses yeux, « l'enseignement n'était qu'un moyen dont nous usons pour remplir notre mission, c'est-à-dire pour introduire partout l'esprit de foi et de religion et multiplier les chrétiens[1]. » S'il a d'abord hésité à choisir l'enseignement, c'est parce qu'il craignait que ses fils et ses filles ne « confondent la fin

[1]Lettres, t. III, p. 378.

avec les moyens » et n'oublient le but apostolique pour s'absorber dans l'enseignement profane. Dès qu'il fut convaincu que la Providence lui assignait ce champ d'apostolat et que l'éducation de la jeunesse était : le « moyen nécessaire à la génération présente » pour être ramenée à Dieu, toutes ses hésitations tombèrent. Redisons avec insistance qu'il n'accepta « l'enseignement des lettres humaines que pour faire passer avec elles l'enseignement de la religion[1], » et jusqu'à la fin de sa vie, il ne cessera de mettre l'accent sur la fin apostolique de la Société et l'importance primordiale de la formation religieuse des élèves.

9.1.1. Atmosphère religieuse

Selon lui, « la multiplication des chrétiens » s'obtient moins par l'emploi de certains procédés pédagogiques que par la création d'une *atmosphère religieuse à l'école*. Celle-ci doit être telle « que les jeunes gens y deviennent presque nécessairement vertueux et chrétiens[2]. » La religion ne s'enseigne pas, elle se communique. Si l'école est tout imprégnée de religion, celle-ci, selon une formule qui lui était chère, s'insinue dans l'esprit et le cœur des élèves plus profondément que par l'enseignement. « Tout va bien, disait-il, dans les établissements où Dieu est aimé et servi[3]. » « Qu'on ne pense pas, disent à leur tour les Constitutions, que (pour faire de bons et fervents chrétiens) il faille donner la plus grande partie du temps à l'enseignement et aux pratiques de la religion : avec une intention constante d'atteindre ce but, un bon Frère donne une leçon chrétienne à chaque parole, à chaque geste, à chaque regard[4]. » La parole apparemment la plus anodine, le geste le plus évasif expriment en effet la personne entière. Un signe de croix bâclé, une attitude négligée pendant la prière sont un langage plus malfaisant qu'un mauvais discours. Voilà pourquoi des prières posées,

[1]Constitutions de 1839, art. 245.
[2]Lettres, t. II, p. 438.
[3]Lettres, t. II, p. 382
[4] Art. 273

conscientes et recueillies, une assistance active aux actes du culte provoquent, à l'insu même des élèves, le sentiment de la présence de Dieu.

> « La religion n'est pas une branche de l'enseignement comme l'histoire ou une partie de l'éducation comme la politesse ; elle est esprit et vie, lumière et force; à ce compte, elle est comme l'air, que rien ne saurait remplacer,
>
> qu'on respire partout, dans les classes, dans les études, s les travaux, dans les jeux, dans les récréations et les : promenades; elle exerce une influence secrète, intime, à efficace et constante[1]. »

Pourtant, cette atmosphère ne peut être ni l'air pesant d'une serre-chaude où l'on élève des plantes de salon, ni le climat artificiel d'une forcerie où l'on mûrit hâtivement des fruits précoces[2]. Nous éduquons nos élèves pour les rendre capables de vivre dans un monde où ils auront à lutter pour conserver leur idéal religieux. Le milieu scolaire doit donc garder l'ambiance naturelle de la vie et rester assez ouvert pour ne supprimer entièrement ni les réactions contre les miasmes du dehors, ni l'éclosion des crises indispensables aux nécessaires réadaptations de la croissance. C'est dans le cœur même des élèves qu'il faut développer un principe de résistance au mal. Se reposer exagérément, pour les former, sur les barrières disciplinaires qui les mettent dans l'impossibilité de mal faire, ce n'est pas les préparer à la vie réelle. A une époque où les tentations jaillissent de partout, il importe sans doute de les préserver jusqu'au moment où leur énergie est un peu résistante; mais il faut surtout immuniser les jeunes gens en mesurant les difficultés à leurs forces croissantes plutôt qu'en les supprimant. La foi, de nos jours, doit être personnelle et militante.

---

[1]P. SIMLER, Vie de l'Abbé de Lagarde, t. II, p. 20.

[2]FLOR. FERNANDEZ, *Hacia el colegio ideal*, janvier 1948, p. 100 et suiv.

9.1.2. Valeur personnelle des maîtres

La *valeur personnelle des maîtres* est le moyen le plus efficace pour créer l'atmosphère de l'école. Ils feront plus par ce qu'ils sont que par ce qu'ils diront ou exigeront. L'admiration et l'affection pour un maître incitent l'adolescent à adopter ses idées et à suivre sa vie. Heureux le maître dont le disciple dira : « Je voudrais devenir comme lui ! »

> « Tout chrétien doit s'appliquer la parole que Jésus adressa à ses disciples : « Vous serez mes témoins (Actes 1, 8). » Le maître de religion est un envoyé du Christ pour enseigner fidèlement ce que le Sauveur a lui-même enseigné ; il doit rendre témoignage par sa conviction profonde et par sa fidélité pratique. Il est un croyant adulte en face de croyants encore enfants dont il a pour mission de rendre explicite la foi reçue au baptême[1] .»

La religion est une vie qu'on transmet, avant d'être une doctrine qu'on enseigne. Et la vie se communique mystérieusement par l'âme à l'âme. Avant donc de lutter contre les défaillances des élèves, les maîtres doivent lutter contre leurs propres insuffisances. La contradiction entre leur vie et leur enseignement détruit les bons effets de ce dernier. S'ils n'ont pas une vie spirituelle authentique, comment y éveilleront-ils leurs élèves ? Leurs efforts aboutiront tout au plus à faire des catholiques traditionnalistes, indifférents ou areligieux. La parole devient souvent inutile, parfois même nuisible, quand la communion des âmes n'existe pas, car l'adolescent à l'âme fière se cabre facilement devant tout conseil; il ne se laisse influencer que par des interventions respectueuses de son maître. Les sermons abstraits indéfiniment ressassés n'ont généralement d'autre effet que de provoquer l'adolescent à prendre le parti contraire. Les suggestions discrètement faites à l'occasion d'un événement concret ont une efficacité plus certaine. L'élève est

[1]C. GRIBLING, L'instruction religieuse de la jeunesse, 1953, p. 6.

particulièrement impressionné par le désintéressement des maîtres ; mais il se méfie de toute affection captatrice. Aussi les maîtres ne doivent-ils pas arrêter son affection à leur propre personne, mais s'en servir pour porter son âme à Dieu. Une fois leur rôle terminé auprès d'un élève, qu'ils cèdent sans amertume la place à d'autres et consentent à « diminuer pour que le vrai Maître croisse ».

> « La manière d'enseigner la religion est un objet de méthode; les pratiques de piété sont fixées par les règlements particuliers des écoles. Mais le religieux qui suit exactement ce qui est établi à cet égard, est bien convaincu que ce n'est pas une méthode plus ou moins ingénieuse, ni aucun exercice de piété qui inspirent la religion aux enfants; que c'est surtout le cœur du maître, quand il est plein de Dieu et qu'il sympathise, par la charité, avec le cœur de ses élèves[1]. »

9.1.3. Imprégner l'enseignement d'esprit chrétien.

Dans les chapitres précédents, nous avons eu la constante préoccupation de montrer comment il faut *imprégner d'esprit chrétien l'enseignement profane* et saisir toutes les occasions présentées par les diverses matières du programme pour rappeler les vérités de la foi et élever le cœur des élèves vers le Créateur[2]. Comme cet aspect est généralement bien compris et pratiqué par les maîtres soucieux de faire œuvre surnaturelle, nous avons davantage insisté sur un autre aspect souvent méconnu, la préparation d'une nature saine et riche à l'éclosion des vertus surnaturelles, en montrant comment l'enseignement profane, selon qu'il est bien ou mal conçu, peut être une avenue ou une impasse pour la foi. Le véritable maître chrétien, avons-nous dit, n'est pas celui qui juxtapose, parfois plus ou moins artificiellement, des couplets religieux à ses exposés profanes, mais celui qui rectifie l'intelligence des élèves et la met en état de recevoir le message de la foi sans le

[1]Constitutions de 1839, art. 260.

[2]T. SCHICK, « Bringing God into physics », M. E., été 1955, p. 58 et suiv. Exemples concrets.

déformer, c'est-à-dire sans le matérialiser ou le rabaisser par des vues intéressées; c'est aussi celui qui se préoccupe de libérer les cœurs de tous les déterminismes égocentriques et de former des volontés capables de résister aux mille tentations de la vie. Comme le Précurseur, un maître doit aplanir les sentiers et rectifier les chemins. Etablir une cloison étanche entre la formation humaine et la formation religieuse, c'est bâtir celle-ci sur le sable. La manière la plus efficace de préparer l'élève à être un bon chrétien, c'est de viser à faire de lui un homme. Sans vertus naturelles, les vertus surnaturelles sont imaginaires et cèdent aux premiers souffles de la tempête. Sans culture humaine, la vie religieuse se réduit à des recettes et risque de rester étriquée. Qu'on ne puisse jamais adresser à nos écoles ce reproche fait par un évêque de la fin du XIX° siècle à beaucoup d'institutions chrétiennes d'alors : « Nous leur demandons de nous former des hommes, disait-il, et ils nous envoient des enfants de chœur. »

9.1.4. Foi dans le dynamisme de la grâce et des sacrements.

Guidés, comme nous le sommes, par un idéal dont les limites n'ont d'autres bornes que la perfection divine et équipés de méthodes pédagogiques et ascétiques éprouvées, ayant à notre disposition la puissance de la Vérité révélée, des sacrements et de la grâce divine, les élèves qui sortent diplômés de nos écoles, ne devraient le céder en rien à ceux qui ont été élevés en dehors de la sphère chrétienne et leur être nettement supérieurs sur le plan spirituel. Nous n'oserions pas affirmer qu'il en soit toujours ainsi; car nous avons vu plusieurs fois des élèves païens répondre d'une manière plus satisfaisante que les nôtres à la confiance de leurs éducateurs, réagir d'une façon plus personnelle aux responsabilités sociales, être parfois plus consciencieux pour accomplir un travail non soumis au contrôle et se comporter mieux en l'absence de tout surveillant. Cet échec partiel et d'ailleurs sporadique ne vient-il pas de ce que *nous ne croyons pas assez au dynamisme de la grâce et des sacrements ?* Y puisons-nous vraiment cet optimisme et cette

assurance que d'autres tirent d'une confiance excessive en la bonté originelle de la mature humaine ? Ne nous résignons-nous pas trop aisément à nos échecs en les couvrant paresseusement de l'explication du péché originel ? Est-ce qu'en prétextant ce bouc émissaire, si réel qu'il soit, nous ne trahissons pas quelquefois une certaine pusillanimité, un manque de foi en la puissance de la grâce et des sacrements ? Croyons-nous vraiment que la pesanteur de la grâce et de l'ordre surnaturel dans lequel baigne l'éducation chrétienne, est capable de faire échec au poids du péché originel ?

***

La formation chrétienne comporte à la fois une éducation et un enseignement, car la religion est à la fois une vie et une doctrine, celle-ci étant le fondement de celle-là. Le Père Chaminade voulait « que la vertu et la foi (des élèves) aient pour base une instruction solide de la religion[1]. » En fait, quand ils nous arrivent, la plupart de nos élèves pratiquent déjà leur religion. La réception du baptême et d'autres sacrements a infusé et développé en eux la vie divine et les vertus théologales; leurs premiers éducateurs les ont initiés aux principaux gestes religieux et accoutumés à la fidélité aux préceptes moraux. La vie a donc précédé la doctrine. Maintenant que leur raison s'est éveillée et leur esprit critique aiguisé, la foi doit être basée sur des convictions raisonnées et personnelles, autrement elle courrait le risque de faire naufrage au milieu de toutes les objections qu'elle rencontre au dehors et au dedans, dans la rue et dans le cœur.

Au début d'un cycle d'études ou à l'arrivée de nouveaux, il est nécessaire de faire en quelque sorte *l'inventaire de ce qu'apportent les enfants* en fait de connaissances et de préparation religieuse :

a) L'enfant qui vient d'une famille chrétienne où la foi est une réalité vivante, a déjà reçu l'essentiel : une notion de Dieu

[1]Lettres, t. II, p. 438.

ancrée au tréfonds de l'âme, l'habitude de la prière, la confiance en la divine Providence, la pensée de la présence de Dieu et de l'Ange gardien, une dévotion intuitive à la sainte Vierge.

b) L'enfant n'ayant pas reçu cette première initiation indispensable ou peut-être des idées fausses est exposé à ne pas comprendre l'enseignement donné aux premiers, faute des notions que l'on suppose exister.

c) L'élève venant à un âge plus avancé doit être l'objet de sondages qui s'étendront aussi aux connaissances bibliques nécessaires pour comprendre le catéchisme.

9.2 — L’évolution religieuse de nos élèves[1]

Avant de parler de la formation à la vie et à la doctrine chrétiennes, il semble utile de rappeler quelques brèves notions sur l'évolution religieuse de nos élèves. Celle-ci, en effet, n'est ni continue ni uniforme. Les réactions et les attitudes religieuses varient suivant les âges et les tempéraments, et dépendent aussi du milieu social. C'est le même être humain qui évolue, mais il passe par des stades variés, un peu comme l'insecte, tour à tour larve, chrysalide et papillon. « Pour que l'action du maître pénètre profondément et porte des fruits, il faut tenir compte de ce que l'enfant demande (à chacun de ces stades) et suivre sa courbe psychologique. Dieu a établi une harmonie entre les exigences actuelles de la nature de l'enfant et l'action de la grâce, une concordance entre les aspirations de la jeune âme et l'enrichissement apporté par l'influence divine[2]. » Si l'éducateur ne tient pas compte des diverses périodes de l'évolution religieuse enfantine, ses efforts subissent « le sort de la semence jetée en terre à contretemps ; ils sont voués à l'échec, parce que ni la nature ni la grâce n'aiment les anticipations prématurées. La précocité artificielle ne produit pas de bons fruits. Lorsqu'on laisse passer le bon moment sans en profiter, l'enfant peut encore arriver à faire l'acquisition manquée à l'heure propice, mais péniblement et sans l'accompagnement de la joie vivifiante qui donne de l'élan à l'âme[3].»

La division en trois étapes présentée ici, correspond plutôt à un rythme qu'à des durées nettement tranchées et uniformes.

---

[1]Ces pages sont très schématiques. Pour plus de développements, voir *GRIBLING, L'instruction religieuse de la jeunesse, 1953, p. 14-32.*

[2]GRIBLING, op. cit., p. 8.

[3]*Ibid., p. 9.*

9.2.1. Première phase : la foi imitative (de sept à treize ans environ)

L'enfant qui a grandi dans une famille chrétienne, accepte et reproduit sans les discuter les idées et les gestes religieux de son milieu. Il est au stade de « la religion de l'autorité, de la coutume et de la mémoire ». Exception faite pour les âmes précocement prévenues de la grâce qui jouissent d'une expérience religieuse plus profonde, l'enfant est attiré par la valeur d'émotion et de jeu des choses religieuses, plutôt que par leur contenu doctrinal et spirituel. L'élément affectif et rituel le charme plus que le dogme; quant aux prohibitions et aux prescriptions morales, loin de le gêner, elles lui apparaissent, à partir de l'âge de discrétion, comme l'expression de la volonté divine. Il goûte un plaisir sensible à aimer Dieu, à le prier et à lui offrir tous les sacrifices qu'on exige en son nom. Jusque vers la dixième année, Dieu est vraiment Quelqu'un de vivant pour lui, une Personne à qui on peut se confier, qui écoute nos requêtes, qui connaît tous les secrets du cœur, qui nous veut du bien, de qui vient tout ce qui est bon. Mais la notion qu'il se fait de Dieu est très anthropomorphique et il se représente l'autorité divine à l'instar de celle de son père terrestre[1]. Ce n'est guère qu'à l'aide d'images toujours inadéquates qu'on parvient à lui donner des notions sur les principaux mystères de la foi. C'est du lait qu'il faut lui faire prendre, comme dit Saint Paul, non de la nourriture solide, car il n'en est pas encore capable (I Cor., III, 2).

L'action combinée de la grâce et des éducateurs rencontre donc un terrain merveilleusement réceptif. En somme, cette phase est le printemps de la vie religieuse, pendant lequel l'influence de la foi et l'appel à l'idéal sont spontanément accueillis. Le seul obstacle

[1]S'il a eu le bonheur d'avoir un père bon et ferme, il lui est facile de transposer cette expérience dans l'ordre surnaturel. Par contre l'enfant dont le père (ou la mère) a été trop sévère, dur, voire violent, risque de se représenter Dieu sous les traits d'un maître courroucé, terrible et vengeur; dans ce cas, il est nécessaire de redresser l'idée fausse et d'éveiller la confiance. Sinon l'influence religieuse peut être déprimante,

sérieux à la libre croissance de la vie religieuse, durant cette période, c'est l'influence des mauvais camarades, particulièrement sensible autour de la huitième et de la onzième année. Mais l'éducateur attentif n'a pas encore beaucoup de peine à en contrebalancer les influences néfastes.

9.2.2. Deuxième phase : la foi bouleversée (entre 13 et 17 ans)[1]

La crise de la puberté, en brisant l'équilibre de l'enfance, a un retentissement profond sur la vie religieuse de l'adolescent et opère un réajustement capital et souvent définitif des valeurs spirituelles. Années d'instabilité, au cours desquelles se dessine et même se décide, à travers une succession de hauts et de bas, de péchés et d'héroïsmes, l'évolution de la vie religieuse de l'homme adulte. Pratiquée jusqu'ici sous la pression du milieu, la religion sera acceptée ou rejetée consciemment au cours de cette phase. L'adolescent pense qu'il a reçu la foi sans la choisir et il est tenté de la mépriser comme tout ce qui lui rappelle son enfance. Et de fait, les explications imagées de la religion, entendues pendant son enfance, ne correspondent plus à ses besoins, « ne lui disent plus rien ». Et comme il vit de sentiment, une pratique sèche lui semble mensongère et routinière. Si, au surplus, il commet une faute contre la chasteté, il se croit définitivement déchu. C'est le moment où beaucoup abandonnent la pratique régulière.

L'éveil de la sexualité, en effet, est généralement la cause principale de la transformation qui s'opère. La curiosité vis-à-vis des problèmes de la vie, provisoirement apaisée par une initiation intelligente, ne supprime pas les tentations de la sensualité. Le garçon qui s'abandonne à la jouissance solitaire, n'en éprouve pas ordinairement la gravité morale, à cause même de l'impression de

[1]Notons cependant que si l'éducation précédente a été vraie, cette épreuve dé pas nécessairement un bouleversement; ce peut être parfois un développement à peu près sans secousse.

détente momentanée qui en résulte; mais l'interdiction de cette jouissance par la morale trouble l'assurance de sa foi d'enfant. Comme la religion se présente alors comme un frein gênant, il est tenté de la prendre en grippe ou d'adopter vis-à-vis d'elle une attitude d'indifférence. Suivant qu'il pactisera avec le péché ou luttera pour l'éviter, il fera baisser ou monter son potentiel spirituel et son attachement à la religion. La sensualité, en effet, tarit ordinairement la source des besoins spirituels. Si l'adolescent s'enfonce dans le péché et abandonne la lutte, il risque fort de rejeter toute pratique religieuse, à moins que le dégoût de lui-même, avec l'aide de la grâce et l'intervention d'un conseiller compréhensif et patient, ne parvienne à ranimer les dernières étincelles de sa foi. Cependant, bien que le combat pour la pureté soit le point stratégique de cet âge, il importe de ne pas ramener toute la morale à cette seule vertu, au risque de déformer les perspectives morales. On n'évite pas toujours ce défaut. Si graves que soient les péchés de la chair, il y a d'autres péchés parfois plus graves objectivement.

D'autres facteurs que la sexualité interviennent d'ailleurs, qui obligent le pubère à une réaction personnelle pour garder la foi : le respect humain, le besoin d'affirmer sa personnalité (tout en aimant la religion, il se montre parfois cynique), l'influence de son milieu, de ses camarades, de ses lectures et du cinéma. Lorsque l'adolescent entre en conflit avec un maître de religion, par exemple à l'occasion d'une punition exagérée ou de discussions violentes, il risque de transférer ses sentiments d'opposition aux valeurs que ce maître représente. Le dégoût des exercices religieux non compris et imposés par le règlement scolaire ou les traditions familiales, enfin l'amertume née d'une lutte morale toujours à recommencer, sont parfois à l'origine de l'indifférence et, même de l'hostilité religieuse.

Pour sauver et affermir la foi de l'adolescent, il importe d'éclairer son intelligence en quête d'une explication de l'univers et de ses propres actes religieux. Si on lui parle avec franchise et discrétion, en évitant toute insistance provocatrice et toute impatience, il ne se cabre pas devant le contenu même du dogme

chrétien. Combien confondent la religion avec sa présentation enfantine ! Combien d'incroyants ont abandonné la foi, parce qu'ils n'en avaient connu autre chose que les histoires du Père Noël ! « Il y a une imperfection dans notre science... Le moment de la perfection venu, l'imparfait doit disparaître. Quand j'étais enfant, dit saint Paul, je pensais en enfant, je raisonnais en enfant. Devenu homme, je me suis défait de tous les enfantillages » (I Cor., XIII, 10-11). Qu'on aide le jeune homme à dépasser les conceptions enfantines et imagées de son monde religieux contre lequel il se cabre et à spiritualiser ses concepts religieux en les dégageant de toute l'imagerie anthropomorphique à laquelle on l'avait habitué pendant l'enfance. Parallèlement à cette purification des idées, le principe de fidélité à la pratique religieuse, jusqu'ici situé hors de l'enfant (tradition, pression sociale, crainte, etc.) doit être transféré au-dedans de son âme, car aussi longtemps que l'intelligence n'adhère pas par conviction aux vérités révélées et que la volonté n'a pas consenti à faire siennes les injonctions de la vie morale et cultuelle, l'éducation religieuse est inachevée. La religion d'imitation doit progressivement céder la place à une religion personnelle.

> « Il faut que de bonne heure les enfants sentent que la religion est leur affaire, qu'ils doivent être religieux par eux-mêmes et non par le fait des prescriptions d'un règlement, pour eux-mêmes et non pour leur famille, pour leurs maîtres, dans l'intérêt de la religion, voire dans à l'intérêt de Dieu[1] »
>
> « Là est le difficile : provoquer à l'action la conscience et la volonté, diriger et faciliter la marche, et pourtant laisser agir. Mais quand, à force d'application, on a réussi, le sujet devient capable d'initiative, de résistance et d'action personnelle : ce qui, surtout dans l'ordre de la religion, est infiniment précieux.
>
> « Si tant de jeunes gens n'ont pas persévéré longtemps et se sont même, dans la suite, retournés complètement contre l'Eglise, cela ne vient-il pas de ce qu'on les avait habitués à

[1] *F. KIETTER, L'autorité dans la famille et l'école, p. 376.*

subir l'action d'influences étrangères et non à exercer leur activité personnelle ? Ils étaient bons, excellents, peut-être, mais au commandement. La consigne a fait défaut, elle a changé de sens ; ces pauvres chrétiens, si imparfaitement formés, ont substitué à leur religion moutonnière une non moins moutonnière irréligion[1]. »

9.2.3.—Troisième phase : la foi personnalisée

A la tempête de l'adolescence, succède une période plus calme. L'équilibre organique contribue à rétablir la stabilité spirituelle. La pensée et la volonté se sont mûries dans la lutte, les violents appels des sens s'apaisent sous l'effet de la maîtrise de soi. Les adolescents qui ont surmonté la crise s'orientent vers une religion personnelle. Les voici chrétiens par conviction, alors qu'ils l'étaient seulement par tradition ou par sentiment. Les journaux intimes des jeunes gens fervents de cet âge témoignent de leur joie d'être chrétiens, de leur bonheur d'avoir conquis une foi virile et réfléchie, consentie et vécue. Sans doute, cette foi n'est pas encore à l'abri des doutes, mais une instruction religieuse bien adaptée en a facilement raison.

***

Tous nos élèves, hélas ! ne sortent pas victorieux de la crise de l'adolescence. Même quand ils gardent encore la foi et la pratique religieuse, leur vie spirituelle est loin d'être authentique. Pourquoi cette différence de réaction ? C'est que tous n'ont eu au départ ni les mêmes dons humains et surnaturels, ni la même formation première, ni les mêmes aptitudes religieuses. Bien que l'appel de Dieu ne soit pas lié à un tempérament ou à une forme

[1]J. HISS, *Circulaire* 15, p. 153. Sur les causes de l'abandon de la pratique religieuse chez nos anciens élèves, voir aussi A. MARTINEZ, Atheras, juin 1945, p. 172 et suiv.

d'intelligence, l'intérêt porté aux choses divines, la force avec laquelle on se porte au-devant d'elles dépendent en partie du caractère. Chaque type psychologique réagit différemment aux diverses étapes de son évolution religieuse et l'éducateur avisé doit en tenir compte. L'éducation des *fervents*[1], dont l'évolution décrit une courbe de croissance régulière, est relativement facile. Il suffit de leur montrer le chemin, d'affermir leur volonté par le travail et le renoncement, de fortifier leurs convictions, de les initier à l'apostolat, de favoriser leur initiative en leur suggérant des actes facultatifs. Quelquefois même il faut modérer leur zèle. Quant aux areligieux, ennuyés par tout exercice de piété, il importe de leur ouvrir les yeux pour empêcher leurs dispositions souvent inconscientes de s'affirmer, de les pourvoir de principes indiscutables, de leur confier auprès de leurs camarades plus jeunes des responsabilités qui les « compromettent ». Il convient surtout d'éviter tout prosélytisme intempestif et tout enseignement religieux irritant. Les indifférents, garçons terre-à-terre et sans faim spirituelle, qui croient mais n'aiment pas, qui s'efforcent de réduire dans leur vie l'influence d'une religion qui les gêne, parce qu'elle leur apparaît non comme une forme de vie et une source d'énergie, mais comme un code, doivent être éveillés au sens religieux et à l'initiative, entraînés par l'exemple des saints et de Notre-Seigneur. Des pratiques religieuses trop nombreuses risquent de les cabrer. Les traditionnalistes sont assez nombreux dans nos écoles. Fervents au début, ils deviennent plus indifférents à mesure qu'ils avancent. Pour eux, la religion est surtout une attitude extérieure héritée de la famille, un ensemble de gestes et de pensées invariables et définitifs. Ils subissent difficilement notre influence, précisément parce qu'ils sont sûrs d'être dans la bonne voie, de n'avoir plus rien à modifier. N'ont-ils pas une foi agissante, puisqu'ils pratiquent méticuleusement ? Ce sont des pharisiens en herbe. Il convient de vivifier leur mécanisme sans vie, d'animer leurs recettes pieuses, de leur faire toucher le réel religieux à travers leurs gestes

[1]Cette classification comme celle des trois phases, a été suggérée par le livre du Frère Louis GUITTARD des F. B. C., Pédagogie religieuse des adolescents, 1954, Spes.

conventionnels, d'allumer en eux le désir de toujours mieux connaître leur foi, d'infuser un idéal à leur conception juridique de la religion, bref, de substituer l'amour à la routine. On n'a donné aucune éducation religieuse tant qu'on n'a atteint que le comportement extérieur. Il faut surtout éveiller l'intelligence et provoquer la générosité.

9.3. L'instruction religieuse

9.3.1. — Son importance et son but

La littérature marianiste, en ce qui regarde l'instruction religieuse, est très imposante[1]. L'insistance du Fondateur, à des Supérieurs généraux, des Chapitres généraux et de nos pédagogues prouve l'importance qu'ils y attachaient. Le Père Chaminade connaissait l'influence des idées sur la conduite des hommes. Aussi, de même qu'il invitait ses Religieux à méditer souvent le Credo pour approfondir leur foi, il exigeait que « la vertu et la foi (de leurs élèves) eussent pour base une instruction solide de la religion[2]. » Le vœu d'enseignement de la foi et des mœurs chrétiennes qu'il fit prononcer à ses premiers Religieux, est le témoignage le plus irrécusable de sa préoccupation. En notre siècle de philosophisme et de propagande antireligieuse, disait-il souvent, la foi du charbonnier ne suffit plus et le sentiment est un appui trop fragile pour la foi au milieu de l'immoralité ambiante. A ses congréganistes, il faisait donner des cours et des conférences de religion, et jusqu'à la fin de sa vie, il se tenait au courant de tous les livres d'instruction religieuse qui paraissaient. « A quoi, écrivait-il au Père Lalanne, à quoi aboutiraient tous nos travaux, toutes nos sollicitudes pour établir des Ecoles normales, pour donner à toutes les communes des maîtres d'école, si réellement ces maîtres d'école ne sont pas instruits suffisamment de la religion, ou si, bien

[1]Pour citer les textes les plus importants : E. F., t. III, p. 345-356. Circulaire 90 du P. SIMLER, p. 3; Circulaire 71, p. 73; Circulaires 7 et 1 du P. HISS; Circulaire 22 du P. SORRET; Circulaire 9 du P. KIEFFER. Chap. gén. de 1933, statut XV. Messager de la Société de Marie, 1901, p. 414, 443, 473, 507, 538 et C. GRIBLING, *L'instruction religieuse de la jeunesse*, 1953. A. MARTINEZ, Athenas, juin 1945, p. 178 et suiv. L. A. YESKE, «Teaching of religion in high-School», 41postle of Mary, novembre 1934, p. 202 et suiv. LEIMKUECHLER, «*Teaching religion*», *Apostle of Mary*, septembre 1981, p. 179 et suiv. ;

[2]Lettres, t. II, p. 488. Cf. aussiSTANLEY MATHEWS, « *Father Chaminade and the teaching of religion*, M. E., Mai 1951, p. 52 et suiv.

instruits, ils ne l'aiment pas et ne la pratiquent pas, je dis : ne la pratiquent pas de cœur[1] ! »

Il met pareillement ses Religieux en garde contre un certain dressage religieux qui se borne à apprendre aux enfants les gestes de la piété, sans étayer ceux-ci sur « les preuves de la religion » et « les dogmes[2]. » Dès les débuts, il demanda au Père Lalanne de rédiger une méthodologie d'instruction religieuse pour les élèves de l'Ecole normale[3]. A la suite de leur Fondateur, les premiers Religieux professaient que « le catéchisme doit être l'étude principale du maître et celle qui demande le plus de soin, comme étant la plus nécessaire au salut[4]. » Enfin, les Constitutions en consacrent l'importance en ces termes énergiques :

> « L'instruction religieuse est la première, la plus nécessaire, la plus pratique, et, à tous les points de vue, la plus utile de toutes les matières de l'enseignement. On peut dire que l'avenir temporel et éternel de l'enfant dépend, en grande partie, des dispositions d'esprit et de cœur qu'il a puisées dans le premier enseignement religieux » (art. 274).

« L'ignorance religieuse, en effet, dit Léon XIII, est le plus grand ennemi de la religion ». S. S. Pie XII attribue la déchristianisation des masses modernes à leur « effrayante ignorance religieuse ». Le Père Sorret tient le même langage :

> « Pourquoi tant de jeunes gens sortis de nos écoles, se laissent-ils gagner par l'esprit du siècle et subissent-ils la contagion de l'indifférence ? C'est que leur culture religieuse manque de profondeur. Leur foi, ne reposant pas sur la base solide d'une

[1]Lettres, t, II, p. 420.

[2]Lettres, t. II, p. 412. François Mauriac, ancien élève des Marianistes de Bordeaux, reprochera un jour à ses maîtres d'avoir donné dans cette école une formation trop sentimentale (Dieu et Mammon). Mais ce défaut était général vers 1900. Le romantisme avait passé par là.

[3]Lettres, t. II, p. 423.

[4]*Méthode ancienne, art. 51.*

connaissance sérieuse de la doctrine, se dissout au contact de l'incrédulité; les pratiques morales et cultuelles sont restées superficielles, parce qu'ils n'en ont pas saisi les points d'attache avec le dogme et avec leur vie, et ils les abandonnent[1]. »

Aussi convient-il de ne négliger aucune industrie pour assurer à nos jeunes gens une sérieuse connaissance de la doctrine chrétienne,

« Pendant que les libres penseurs déploient une activité inouïe pour déchristianiser la société, pour répandre, au nom de ce qu'ils appellent la Science, leurs doctrines d'immoralité et de matérialisme, faites des efforts parallèles et proportionnés pour sortir de la routine, pour renouveler livres et méthodes, pour les harmoniser avec l'état d'esprit et les aspirations des jeunes générations[2]. »

« Formez directement vos élèves pour les luttes qui les attendent. Représentez-vous chacun d'eux en face d'un de ces hommes si nombreux qui se sont donné pour tâche de détruire l'Eglise de Jésus-Christ. Ce n'est pas là une fiction, croyez-le bien. Voici qu'en sa présence, dans la conversation, on avance une doctrine que l'on donne comme l'enseignement du catholicisme, ou bien on a lu un article de journal qui traite de matières religieuses et chacun exprime son sentiment. Comme on sait que votre ancien élève est chrétien, qu'il a été élevé par des religieux, on l'interrogera : que dira-t-il ? Belle occasion pour lui d'établir la vérité. Et si vous m'avez pas eu le malheur de faillir à votre devoir, il aura, en effet, de quoi répondre : il exposera sa conviction, il en rendra compte avec netteté et l'établira sur des arguments certains[3]. »

[1]Circulaire 22, p. 690

[2]Hiss, Circulaire 11, p. 149.

[3] Ibid.

Mais l'instruction religieuse n'est pas un cours comme un autre. Elle ne s'adresse pas seulement à l'intelligence, elle vise à créer une mentalité chrétienne et à promouvoir un comportement conforme à l'idéal évangélique. La connaissance doit devenir une vie. *Intellectum da mihi, ut vivam*, dit le Psalmiste. Elle doit pénétrer le cœur, c'est-à-dire imprégner l'homme tout entier.

> « A tout prix, il importe donc d'atteindre le cœur; rien ne sera fait de durable, d'efficace, tant que les puissances affectives de l'enfant ne seront pas saisies par les attractions vraies de la religion. Comment obtenir ce résultat ? Comment ôter aux formules leur froide sécheresse et montrer la religion vivante et en action ? En faisant apparaître sans cesse Notre-Seigneur; car c'est dans sa personne que la religion se manifeste débordante de vie. Montrez-le à vos catéchisés, agissant et parlant dans les récits évangéliques; rattachez toutes vos exhortations morales à sa volonté sainte; demandez en son nom et pour son amour la correction de tel défaut, la pratique de telle vertu ; en un mot, faites bien sentir à vos enfants le Cœur de Notre-Seigneur qui en appelle à leur cœur[1]. »

Bref, la leçon de religion doit mettre les jeunes âmes en contact, non seulement avec le dogme révélé, mais avec Dieu lui-même, par l'intermédiaire de Jésus-Christ.

9.3.2. — La préparation des maitres et l'ambiance de la classe de religion[2]

On conçoit aisément la difficulté d'une pareille mission. Pour être en mesure de la réaliser, la bonne volonté ne suffit pas.

---

[1]Ibid., p. 51.

[2]F J. FRIEDEL, «*The background of the teacher of religion* », Apostle of Mary, février 1932, p. 30.

« Pour que, dans les cours de catéchisme, on soit en mesure de s'exprimer avec cette rigoureuse précision et cette exactitude irréprochable, il ne suffit pas, comme d'aucuns se l'imaginent, d'ouvrir la bouche et, faisant appel à de vagues réminiscences, de débiter tout ce qui vient à l'esprit ; il faut savoir et, par conséquent, étudier beaucoup, d'autant plus étudier que la conscience elle-même est engagée plus strictement[1]. »

Si l'incompétence d'un médecin qui soigne les corps est regardée comme une faute morale, quelle sera la gravité du péché commis par un maître qui, par négligence, manque de compétence dans le traitement des âmes qui lui sont confiées ? Aussi, « nulle branche ne mérite et ne demande une étude plus constante et une préparation plus soignée[2] » que le cours de religion. Avant chaque classe, les connaissances générales doivent être complétées et rafraîchies. A propos de chaque question, « le maître examinera la façon d'atteindre l'intime des enfants..., songera à la façon d'obtenir (leur) activité : questions, traits, dessins, tableaux, résumé ou texte qui frappe l'attention, prière en étroite connexion avec la leçon, etc.[3] ». Plus les enfants sont jeunes, plus minutieuse doit être cette préparation prochaine. Elle doit même s'étendre aux dispositions spirituelles du maître, « purifier les mouvements de son âme, renouveler l'intention pure de ne travailler que pour Dieu, renoncer à tout ce qui fait obstacle à l'action divine sur les enfants, enfin demander le secours de Dieu par l'intermédiaire de la Mère du bon conseil [4]. »

Rien ne doit être négligé pour rendre le cours de religion captivant, car « ce sont surtout les leçons ennuyeuses qui risquent de fermer l'intelligence et le cœur des enfants... L'ennui mortel

[1] *Hiss, Circulaire 7, p. 145.*
[2] *Constitutions, art. 274.*
[3] C. GRIBLING, op. cit., p. "7.
[4] Ibid., p. 11. Cf. JULIUS MAY, (To the teachers of religion, *Apostle of Mary*, décembre 1940, p. 417 et suiv. Jésus est le modèle du professeur de religion.

empêche tout contact vivant entre l'âme du catéchiste et les jeunes cœurs ; son enseignement ne trouve pas d'écho ; il inspire trop souvent le dégoût de l'instruction religieuse et même de l'antipathie contre l'Eglise[1]. » Sans doute, le manque d'intérêt est parfois dû à l'impréparation des enfants, mais souvent aussi au maître, qui ressasse indéfiniment les mêmes ritournelles stéréotypées, les mêmes formules abstraites et parle sans conviction, sans chaleur, comme s'il s'acquittait d'une corvée. Pour intéresser l'enfant, il faut le saisir tout entier, lui faire vivre la leçon, employer son propre langage, lui proposer des exemples tirés de sa vie et de son milieu, illustrer la parole et les textes par des images et des tableaux, faire appel à sa collaboration, lui proposer des enquêtes, etc. Dans le comportement même du maître, les élèves doivent sentir que la religion est, à ses yeux, la principale matière. Qu'ils n'aient pas l'impression que, dans les cours profanes, le maître est plus enthousiaste, plus compétent et mieux préparé !

L'ambiance d'un cours d'instruction religieuse doit être très différente de celle qui règne dans un cours profane. « Pour créer l'atmosphère favorable à l'instruction religieuse, la pensée de la présence de Dieu est particulièrement efficace. Elle suggérera au maître une tenue qui exclut toute familiarité et toute liberté déplacées, aux enfants le sens du caractère sacré des choses religieuses[2]. » « Le catéchiste peut aussi ménager extraordinairement une ou deux minutes de recueillement silencieux au bon moment où les enfants y sont disposés et s'effacer pour que la grâce puisse agir dans le calme... Après la pause, il se gardera bien d'interroger les enfants sur leurs impressions, pour éviter les indiscrétions[3]. » M. Girardet, qui avait la réputation d'être un remarquable catéchiste, disait souvent qu'un maître doit rendre son cours tellement intéressant et créer une telle atmosphère

[1]C. GRIBLING, op. cit. p. 7. Notre meilleur traité de méthodologie catéchistique (encore ronéotypé) est dû à LEO MURRAY, *Lay apostolate training course*, 1956.
[2]I*bid., p. 12.*
[3]*Ibid., p. 84.*

religieuse dans sa classe, qu'il n'est jamais obligé de recourir à la punition.

> « C'est là un point de la plus haute importance. Il ne faut jamais que dans l'esprit d'un enfant l'idée de châtiment soit associée à l'enseignement religieux. Le catéchisme doit être quelque chose de bon, d'agréable, un cours auquel les enfants se rendent avec plaisir, qu'ils attendent avec impatience et qui, dès lors, laissera des impressions heureuses, des souvenirs doux et bienfaisants[1]. »
>
> « Tant que le cours de religion reste pour l'enfant un travail forcé ou une corvée pénible, auxquels il ne pourrait se soustraire qu'en encourant des châtiments, rien n'est gagné, et tout est perdu : la doctrine religieuse, qui devait diriger sa vie, lui est rendue odieuse. Il serait tout à fait insuffisant, également, d'obtenir une certaine application de l'élève par l'espoir d'obtenir une récompense ou par la crainte de déplaire à son maître. Il faut amener l'enfant jusqu'à l'intérêt intrinsèque : l'objet même qu'on lui enseigne doit lui plaire, doit provoquer son attention et son effort[2]. »

9.3.3. Adapter l'enseignement a l'évolution religieuse des enfants[3]

Dans un traité aussi succinct, il ne peut être question de tracer une méthodologie exhaustive de l'enseignement religieux. Depuis une cinquantaine d'années, du reste, chaque pays a vu fleurir

---

[1]Messager de la Société de Marie, 1899, p. 123. Même recommandation dans la Méthode de 1841 ; « Envisager la religion et l'étude sous le même point de vue dans les punitions et dans les récompenses, serait insinuer pratiquement dans le cœur de l'enfance que la première ne lui importe pas plus que la seconde et le disposer peu à peu par le fait à les mépriser l'une et l'autre. »

[2]*F. KIEFFER, Education, et équilibre, p. 339.*

[3]On s'est servi pour ce chapitre de l'opuscule déjà cité de C. GRIBBLING, L'instruction religieuse de la jeunesse, p. 17-28; F. J. KIEFFER, Circulaire 9, p. 270-287, et Education et équilibre, p. 384-859.

plusieurs méthodes célèbres[1]. Un professeur de religion serait inexcusable de ne pas y puiser quelques suggestions, tout en se rappelant qu'une méthode vaut ce que vaut le maître lui-même. Il n'est pas davantage possible d'établir des programmes d'instruction religieuse. Dans les pays où ils sont imposés par l'autorité diocésaine, on les suivra strictement. Quand ils n'existent pas, il appartient à la direction des maisons de les rédiger, de les porter à la connaissance des maîtres et d'en contrôler l'application[2].

Ces programmes, comme l'exposé même du catéchiste, doivent être progressifs et s'adapter à l'âge des élèves. Jésus lui-même, avec une sagesse divine, n'a-t-il pas agi ainsi à l'égard de ses apôtres, en ne leur dévoilant que peu à peu les mystères, au fur et à mesure de leur progrès dans la vie spirituelle ? Bien que tous les pédagogues ne partagent pas son opinion, le Père Kieffer pense que l'enseignement religieux, pendant les trois périodes de l'évolution de l'enfant, doit être cyclique.

> « Toute la matière devra être reprise trois fois, avec une adaptation à l'âge et au développement de l'enfant et en gagnant chaque fois en étendue et en profondeur. L'enseignement présentera trois éléments parallèles ; ce sera d'abord la partie proprement doctrinale, comprenant le à-dire les sacrements et la prière ; ce sera en second lieu l'histoire sainte et l'histoire de l'Eglise, et en troisième lieu l'étude des sources, c'est-à-dire de la Bible et des écrits du Nouveau Testament d'une part, et d'autre part de la Tradition[3]. »

---

[1]JOHN FINKE, A method of teaching religion by student participation, M. E., novembre 1950, p. 17 et suiv. J. KAISER, « Aims and methods in teaching religion, » Cath. Edite. Asso. Bulletin, 1929, p. 156 et suiv. LEIMKU EHIEL, « Teaching religion, N TheApostle of Mary, septembre 1931, p. 179 et suiv.

[2]Voir des ébauches de programmes dans la Circulaire du 1P. KLEFFER, p. 278-279, et dans STANLEY MATTHEWS, M. E., février 1950, p. 31 et suiv. Le chapitre général de 1983 (Statut XV) examine ces deux questions de méthodologie et de programmes, Circulaire 9 du P. KIEFFER, p. 78; J. KRESHEL, « Religion courses for high schools », Cath.Educ. Asso. Bulletin, 1936, p. 334 et suiv.

[3]*Op. C., p. 333.*

« L'âme, comme la nature, a ses saisons. Ce qui est prématuré ne prend pas ; ce qui est arriéré paraît puéril et produit comme un arrêt de sève[1]. » Cependant le but du cours de religion reste le même à tous les âges : assurer des bases rationnelles et doctrinales à la vie chrétienne plus ou moins sentimentale de nos élèves. Avant l'adolescence, l'enfant admet sans discussion les raisons de croire et d'observer la loi de Dieu ; à partir de cet âge, le maître ménagera une part croissante à la persuasion et au libre choix. Les principes donnés à propos de la formation intellectuelle valent également pour l'acquisition des connaissances religieuses : l'homme assimile d'autant mieux une idée, s'attache et s'identifie d'autant plus à elle, qu'il a davantage participé à sa découverte et à son élaboration. Qu'on se méfie donc d'une adhésion trop passive pour écouter l'exposé du maître, car une docilité exagérée prouve que l'idée n'a pas pénétré assez profondément pour forger des convictions génératrices d'énergie; qu'on ait le souci de faire naître discrètement les problèmes et de provoquer des questions; qu'on sache joindre judicieusement, pour y répondre, les arguments d'autorité à ceux de la raison éclairée par la foi; qu'on contrôle souvent les leçons pour s'assurer que les explications ont été vraiment comprises, soit en posant la question sous une autre forme, soit en faisant résoudre un cas particulier comme une application du principe général préalablement expliqué.

9.3.3.1. Première période : l'enfant. — L'enfant a, certaines tendances sur lesquelles il faut s'appuyer, afin de mieux faire pénétrer la doctrine chrétienne.

> « Il *aime les histoires* : son imagination est très fraîche. Le merveilleux, loin de l'effaroucher, l'attire, et il s'y complaît. Il n'y a aucune raison de réagir contre cette tendance, et l'Histoire Sainte nous fournit une ample matière à récits pittoresques au plus haut point, dont se dégage un

[1]GRIBBLING, op. cit, p. 18.

enseignement moral et religieux très élevé, et en même temps très à la portée de l'enfant[1].

« L'enfant est surtout un sensoriel et un intuitif : il prend avec avidité connaissance de ce qui l'entoure, de ce qu'on offre à ses sens. C'est pour lui une manière de conquête. Il conviendra donc de faire passer devant lui des images catéchistiques, comme il en existe des séries variées dans tous les pays. Lorsqu'on lui donne quelques modestes notions de liturgie, il ne sera pas mauvais de lui montrer les objets qui servent à la célébration de la sainte messe et de lui en expliquer l'usage et la signification.

« L'enfant aime le concret : l'abstraction le fatigue, et il en saisit difficilement le sens. Dans les classes supérieures, le maître commence par l'énoncé de la loi générale, de la conception abstraite, et il passe ensuite aux applications particulières et aux exemples concrets. Dans les classes élémentaires, le procédé est inverse : le maître donne des exemples, des cas particuliers, et ensuite en dégage l'idée abstraite ou le principe général. Voyez comment procède l'Écriture Sainte. Donne-t-elle une définition de l'éternité de Dieu ? Non, elle dit simplement : « Avant que les montagnes existassent, ou que la terre fût formée et l'univers, d'un siècle jusqu'à un autre siècle, vous êtes Dieu. Mille ans sont devant vos yeux comme le jour d'hier (Ps. 89). »

« L'enfant est confiant. Il est habitué à s'appuyer en tout et pour tout sur ses parents, et, quand il est bien élevé, il acceptera ce qu'ils disent ; il interrogera peut-être, et c'est très

[1]« A titre d'exemple :

1) Chaque leçon commercera par un récit biblique illustré ; car la parole de Dieu est la source de la vérité chrétienne. La forme biblique donne à l'enseignement plus de vie et de clarté.

2) Le récit est suivi de l'exposé bref, concentré du point de doctrine ou de morale que le catéchiste veut présenter et développer.

3). L'exposé suggère naturellement à l'enfant des remarques personnelles et pratiques.

4). Pour finir, quelques questions avec réponses à apprendre par cœur fixant l'essentiel de la leçon dans la mémoire de l'élève. » (GRIBILING, op. cit., p. 22).

bien ; mais il acceptera la réponse sans la discuter. Il reporte tout naturellement quelque chose de cette confiance sur son maître. Donc, il faut, avec lui, procéder par affirmations catégoriques ; pas d'hésitation, de discussion; il faut se comporter comme quelqu'un qui a l'absolue vérité, et cela correspond d'ailleurs à la réalité. « L'enfant est très émotif ; il aime à aimer. Quelles ressources à ce point de vue dans le mystère de Noël et dans celui de l'Epiphanie, avec leur figuration charmante de la crèche ! Et quelles ressources ne présente pas la Passion du Christ!

« Enfin, l'enfant est doué d'une mémoire très fraîche, et il faut que, de l'enseignement qu'on lui donne, il reste quelque chose de solide. Les impressions sont fugitives; mais quand on a fait comprendre une notion en usant des procédés que nous venons d'indiquer, il faut en venir à a mémorisation; sans elle, tout ce que nous aurions fait pendant la leçon ressemblerait à un tunnel creusé par les enfants dans le sable de la plage, et dont le lendemain il n'y a plus aucune trace[1].

« Pour mieux répondre au besoin d'activité des enfants de cet âge surtout, le catéchiste a divers moyens à sa disposition, comme la visite d'églises et de chapelles, la participation à la sainte messe dialoguée, chantée ou méditée « par parcelles », la dramatisation de récits bibliques, par exemple quelques scènes de l'histoire de Joseph, la participation à certaines fêtes à caractère populaire, enfin des travaux divers au cours de la leçon de religion ou en connexion avec elle : symboles, dessins, chants[2]. »

Sans doute, l'enfant doit connaître, même par cœur, son catéchisme. Mais certaines leçons de choses, surtout quand elles

[1]KIEFFER, op. cit., p. 384-887. Les textes du P. KIEFFER cités dans cette section se trouvent dans sa Circulaire n° 9.

[2]GRIBLING, op. cit., p. 23.

sont centrées sur la liturgie[1], l'intéressent et donc lui profitent davantage qu'un programme abstrait et logique.

> « Enfin, la leçon aboutira à une conclusion nette, à un résultat précis : un texte écrit au tableau, quelques passages de l'Histoire Sainte, tels versets du catéchisme, une prière, une pratique religieuse ; le catéchiste doit savoir qu'il faut mâcher aux enfants non seulement les explications, mais aussi les applications, les résolutions. La clôture de la leçon peut être une prière improvisée relative à la matière traitée ou au temps liturgique, un chant liturgique ou un cantique suggéré à la piété populaire[2]. »

9.3.3.2. *Deuxième période : l'adolescent.*

> « L'adolescent est plus difficile à intéresser que l'enfant. Son esprit est moins neuf, sans qu'on puisse dire qu'il soit blasé. Ce qu'on lui enseigne risque de produire sur lui l'impression du « déjà vu ». De plus, il est généralement avide de mouvement, passionné pour les jeux et les sports, Et je ne parle pas de préoccupations plus intimes, qui peuvent le rendre distrait et rêveur. Il faut donc à tout prix l'intéresser.
>
> « L'expression latine, *mea interest*, se traduit par : cela me touche, j'y vois un bien pour moi. Il faut, précisément, qu'au cours d'instruction religieuse, l'élève sente qu'il est question de choses qui le touchent de très près ; s'il écoute, s'il retient ce qu'on lui enseigne, il s'en trouvera bien[3]. »

Cet intérêt doit être intrinsèque[4], c'est-à-dire jaillir de la question enseignée et répondre aux besoins de l'enfant. La manière la plus efficace de le provoquer, c'est d'englober dans l'exposé les

---

[1]Voir les deux articles substantiels du P. PUGIN, « Catéchisme par la liturgie », Apôtre de Marie, novembre 1955 et janvier 1956, p. 187.

[2] Ibid., p. 34-35

[3]F. KIEFFER, Education et équilibre, p. 338. Voir aussi sa Circulaire n°9, p. 275 et suiv.

[4]Voir ce qui a été dit de l'intérêt, p. 280 et suiv.

problèmes importants qui préoccupent et parfois tourmentent les adolescents, de projeter la lumière de l'Evangile sur le spectacle de ce monde que leurs yeux commencent à découvrir et d'infuser l'esprit chrétien à ces âmes qui, déjà, se laissent fasciner par l'aspect purement utilitariste des choses et des événements. Bien qu'il faille les habituer à comprendre la langue de l'Eglise (les mots éternité, omniprésence, personne, nature, etc.), il convient d'introduire tous ces termes abstraits au moyen de comparaisons bien choisies et tirées des réalités concrètes. Quant aux moyens didactiques mis à notre disposition par la technique, en particulier l'écran, qu'ils ne jouent qu'un rôle complémentaire; le rôle principal doit revenir au maître compétent qui exposera la matière du cours d'une façon vivante, en utilisant le manuel que les élèves ont entre les mains.

« A l'âge de l'adolescence, les jeunes aiment les vues d'ensemble et se passionnent pour la netteté et l'enchaînement des idées, parce qu'un tel exercice leur donne l'enivrante impression de comprendre enfin et de parvenir à la virilité intellectuelle. Il importe donc au plus haut point qu'ils sachent rattacher entre elles et ramener à une charpente solide les notions dont, jusqu'ici, ils n'ont entendu parler que par bribes[1]. » Ils aiment également systématiser les idées, et il est donc bon de faire parfois avec eux, sur le tableau noir, des exercices de classement. Sur une question donnée, le maître écrit au tableau toutes les idées à mesure qu'elles se présentent à leur esprit. Puis, toujours avec leur collaboration, il dégage des connaissances fragmentaires et désordonnées ainsi obtenues, un ensemble logiquement ordonné, mis en relief par des titres et des sous-titres, en se servant d'accolades et d'autres signes graphiques, voire de craies de couleurs différentes. Quand les élèves ont ainsi réussi à dresser un tableau synoptique cohérent, leurs figures s'irradient d'une satisfaction visible et profonde. Par ce moyen, ils arriveront peu à peu à avoir une vue synthétique de leur foi.

[1]P. HOFFER, Ma foi dans ma vie, p. 7.

Comme les adolescents aiment à raisonner, – à cet âge on se passionne pour la simplicité du raisonnement mathématique – on procédera avec eux plutôt par interrogations et dialogues que par exposés systématiques. « Ce serait une attitude peu compréhensible, si le catéchiste se contentait de faire appel à son autorité pour éviter d'entrer en discussion ou rabrouer même le questionneur timide ou courageux. Il vaut certes mieux que l'âme en peine demande lumière et direction à qui peut l'éclairer, au lieu d'aller chercher ailleurs[1]. » Il faut souvent faire trouver la vérité plutôt que de la livrer toute formulée. En morale surtout, on pourrait habituer les élèves à résoudre certains cas de conscience très simples. Ils se passionnent pour cet exercice, bien qu'à leur âge les discussions d'idées soient encore plutôt un jeu qu'un besoin de connaître. Naturellement, tout exposé doctrinal devrait être accompagné d'une lecture appropriée de l'Ecriture Sainte[2], dont les textes les plus vitaux doivent devenir partie intégrante de leur synthèse spirituelle.

9.3.3.3. *Troisième période: le jeune homme.10*

Les questions posées par l'enfant et le pubère visent davantage à comprendre qu'à discuter la doctrine proposée par le maître. Le jeune homme, en revanche, s'est éveillé à l'esprit critique. « Il veut juger du bien-fondé de ce qu'on lui enseigne et ne l'admettre qu'à bon escient. » C'est son droit et le développement de l'esprit critique chez les jeunes de notre époque n'est pas un mal en soi, car il est souvent un signe de maturité. S'il s'égare, devient frondeur et méfiant, la cause en est souvent à l'incapacité des adultes, qui se dérobent à ses questions ou s'en tirent par des échappatoires plus ou moins politiques. D'autre part, la formation plus scientifique que reçoivent ces jeunes les habitue à n'admettre que ce qui est évident ou prouvé par les faits. Dans le domaine scientifique, pareille

[1]C. GRIBBLING, op. Cit., p. 26.

[2]T. MOONEY, “The manner of imparting religious instruction to children and youths” , Messenger, 1904, p. 160 et suiv,

disposition est excellente. Hélas ! les vérités religieuses ne leur paraissent pas se soumettre aux critères des sciences quantitatives et mathématiques. « Dès lors, le mystère devient pour eux la pierre d'achoppement et ils sont volontiers méfiants vis-à-vis d'une religion où le mystère tient une si grande place. » Qu'on s'efforce de leur faire comprendre et admettre que dans la doctrine chrétienne, il y a une obscurité normale, bref de leur donner le sens du mystère, sans lequel, même sur le plan humain, il n'y a pas de culture intégrale.

> « On le leur donnera d'abord, en leur faisant saisir les limites de l'intelligence humaine, même lorsqu'elle est aux prises avec ce qui semble à sa portée. On a dit avec raison que la science était faite pour donner à l'homme le sens du mystère, que toute invention nouvelle multipliait les points d'interrogation, que nous ne connaissions le tout de rien, selon la parole bien connue de Pascal.
>
> « D'ailleurs il est facile de faire constater à des jeunes gens qui ont une certaine formation, que malgré tous les progrès scientifiques, nous n'arrivons pas à connaître la nature intime de quoi que ce soit dans la nature, parce que nous ne disposons pas d'une intelligence faite pour saisir l'essence des choses : « Qu'est-ce que la matière ? Qu'est-ce que le mouvement ? Qu'est-ce que la vie ? Qu'est-ce que le temps, la naissance, la croissance ? » Autant de mystères.
>
> « D'autre part, du moment qu'on admet Dieu, on devra admettre son infinité, et, en regard de Dieu, il ne nous est pas difficile de reconnaître les limites de notre intelligence. Or, le limité doit nécessairement admettre, qu'au delà de sa limite, il y a des réalités qu'il s'évertuerait inutilement d'atteindre[1]. »

[1]F. KIEFFER, *Education et équilibre*, p. 347-348.

Une seconde attitude de l'esprit qu'il importe de créer chez nos jeunes gens, afin de dissiper leur méfiance, c'est la notion de certitude morale.

> « Dans le domaine des sciences qu'on leur enseigne, ils aboutissent à la certitude fondée sur l'évidence, et ils sont portés à croire que tout ce qui n'est pas évident est douteux. Ils ignorent qu'à côté du domaine scientifique proprement dit, où règne l'évidence, il y a l'immense domaine moral, domaine de la philosophie, de toutes les sciences morales, y compris l'histoire, et de la religion. Dans ce domaine, on aboutit à la certitude morale, certitude aussi, mais qui, pour exister, exige des qualités morales : bonne volonté, droiture et loyauté et, dans le cas des vérités religieuses, assistance de Dieu obtenue par la prière[1]. »

Les vérités religieuses relèvent précisément de ce genre de certitude. Si on fait voir aux jeunes gens que beaucoup de savants illustres se sont honorés d'être des croyants, ils admettront facilement que les dogmes ne s'opposent pas aux certitudes scientifiques et même que l'athéisme seul est une attitude antiscientifique, parce qu'il exclut de parti-pris certains faits dûment constatés.

Peut-être convient-il aussi de convaincre nos grands élèves que « le christianisme a de quoi satisfaire les aspirations légitimes d'un jeune homme soucieux de développer sa personnalité. La foi catholique apparaîtra comme une force illuminatrice et propulsive qui a des exigences austères, mais tient la promesse du Christ *: « Je suis venu pour qu'ils aient la vie et qu'ils l'aient en abondance*[2]*.* »

---

[1] *Ibid., p. 349.*

[2] C. GRIBLING, op. cit, p. 27.

Les études littéraires et philosophiques feront naturellement surgir des questions et des doutes, les événements sociaux et politiques soulèveront des problèmes dont les adolescents chercheront la solution parfois avec angoisse. Pourquoi ne pas leur faciliter l'expression de ces doutes en instituant par exemple une boîte à questions dont le contenu sera expliqué au cours suivant ? Quand il n'y a pas de programme fixe, ne peut-on leur demander quelles questions ils préféreraient voir traitées ? Il est bien naturel qu'on s'informe auprès des consommateurs, afin de savoir pour quelle nourriture ils se sentent de l'appétit. L'assimilation en sera considérablement aidée. Cependant il faut veiller à ne pas se laisser entraîner par la manie de la discussion qui risque de se cantonner dans le superficiel, d'entamer l'autorité du maître, de ravaler l'instruction religieuse au niveau des conversations de clubs d'amateurs. Souvent il est préférable d'englober les cas litigieux dans un ensemble solidement charpenté qui éclaire profondément les difficultés de détail. Si le professeur désire garder l'estime des élèves et avoir de l'influence sur eux, qu'il se garde de critiquer de parti-pris tout ce qui est moderne ! Les jeunes veulent être « de leur temps » et ils ont bien raison. Et ce temps n'est pas pire que celui qui l'a précédé. Qu'on les mette en garde contre certains excès du matérialisme contemporain, rien de mieux; mais pour être juste et constructif, il convient de mettre en relief les magnifiques conquêtes du progrès spirituel de notre époque et de les encourager à entrer dans cet irrésistible mouvement de progrès, à en prendre la direction au lieu de le subir et de le critiquer sans le comprendre.

9.3.4. – Les programmes

a. — Sur quelles vérités religieuses faut-il surtout mettre l'accent aux différents âges? Il y a en effet des vérités-sources d'où jaillissent toutes les autres. Tout d'abord sur *Dieu, son existence, sa nature, sa providence, l'origine du monde, de la matière, de la vie et de l'homme*. On ne passera pas sous silence les objections courantes. Cependant, l'ensemble des cours doit se présenter,

non sous forme apologétique, mais sous forme d'exposé positif. L'apologétique laisse facilement l'impression débilitante que les chrétiens sont des accusés sur la défensive ; l'exposé positif de nos richesses doctrinales et morales inspire confiance. Notre propre assurance leur donnera ce sentiment de sécurité nécessaire à une foi équilibrée.

b. — *La personne de Jésus-Christ*, à toutes les étapes de l'évolution religieuse, doit être le centre vers lequel converge l'enseignement religieux. Le but essentiel de la formation chrétienne est d'amener l'élève au Christ, de l'ouvrir à la grâce qui le pousse à nouer avec Lui des relations personnelles. La foi consiste d'abord à s'abandonner à la personne de Jésus-Christ et conséquemment à sa Vérité[1]. Le jeune chrétien a d'abord accepté en bloc la foi avec toutes ses vérités implicites. Au fur et à mesure qu'il se développe spirituellement, il a de devoir de connaître ces vérités toujours plus explicitement. A l'aide de l'Evangile, dont l'emploi doit devenir familier aux élèves, le maître examine avec eux le contexte social où la vie terrestre du Christ s'est écoulée[2], la séduisante perfection de sa personne, les principaux problèmes exégétiques posés par le texte, la doctrine sublime sur la Trinité et la destinée humaine qu'il révèle, la morale proprement évangélique dans ses relations avec la morale naturelle, etc.

c. — Afin de leur faire acquérir le sens de l'Église, le maître de religion leur assurera un cours doctrinal sur sa constitution visible et invisible, une étude historique sur sa fondation et son développement à travers les siècles. Mais plutôt que de leur exposer l'histoire de l'Eglise sous une forme systématique et chronologique, il groupera l'essentiel d'une époque autour d'un événement ou d'un personnage marquants. Il élargira leur esprit aux dimensions mondiales de l'Eglise, en éveillant en eux des

[1]V. VASEY, « Christ is Christian education », M.E., février 1958, p. 9 et SW.

[2]A. M. SPRENGER, “The life of Christ in the religion course”, M. E., janvier 1955, p. 8 et suiv.

réactions catholiques à l'occasion des grands événements d'actualité, les missions[1], les persécutions. Il leur montrera, spécialement dans les discours des papes, que l'Eglise n'est pas indifférente au travail et à la peine des hommes, mais qu'à chaque époque, elle est soucieuse de répondre à leurs questions ; qu'elle n'est pas avide de puissance temporelle, mais uniquement préoccupée d'être le témoin de la vérité et de la charité divine pour les hommes et de poursuivre auprès d'eux sa mission de paix, de lumière et d'amour. Il mettra principalement en relief le rôle et les plus belles figures de la papauté, afin qu'à l'esprit et au cœur de nos jeunes chrétiens, le Chef de l'Eglise apparaisse comme le lien visible qui les unit à Jésus-Christ et le symbole vivant de leur foi. A l'occasion de ses discours et des grandes manifestations organisées par lui ou en son honneur, il s'efforcera de leur inspirer une vive dévotion envers le Vicaire de Jésus-Christ. Cette dévotion a été chère au Père Chaminade[2], à ses fils[3] et à leurs élèves[4], et le Chapitre général de 1933 en a précisé les manifestations détaillées[5].

d. —A tous les degrés, l'enseignement de la morale doit être mené de front avec les cours sur le dogme. Qu'il vise surtout à éduquer des consciences claires, délicates, informées de la gravité proportionnelle des péchés (les péchés contre la chasteté, si importants qu'ils soient pour un jeune homme, ne sont pas les seuls péchés, les fautes disciplinaires sont moins graves que les fautes morales, etc.), habituées à s'examiner, à se juger avec sincérité et lucidité. Le maître profitera des faits journaliers, des gestes rencontrés dans les cours de littérature et d'histoire, pour aiguiser leur jugement moral, tout en ramenant ces actes particuliers à des principes généraux, qui seuls les mettent en mesure d'apprécier personnellement les multiples incidences de leur future vie

[1]Cf. Apôtre de Marie, 1936, p. 334 et suiv.
[2]Ces témoignages sont reproduits dans la Circulaire du P. KIEFFER, n° 9, p. 91.
[3]Constitutions, art. 370.
[4]SIMILER, Vie de l'Abbé de Lagarde, t. II, p. 256 ct suiv.
[5]Statut 27 et Commentaire du P. KIEFFER, Circulaire 9, p. 91 et suiv.

d'adultes. Que cet enseignement soit plus positif que négatif, davantage axé sur les vertus à pratiquer que sur les péchés à éviter, car pour un chrétien, la vie morale se ramène essentiellement à l'imitation du Christ. Si on insistait davantage sur la morale de l'Evangile et l'imitation du Christ, on n'aboutirait pas si souvent à ce moralisme puritain plus ou moins judaïque qui inspire la conduite de beaucoup de chrétiens.

> « S'il importe de faire connaître sans atténuation aux jeunes gens les obligations des commandements de Dieu, il convient de présenter celles-ci sous leur véritable éclairage positif, c'est-à-dire moins comme un ensemble d'interdictions qui provoquent aisément la réaction opposée, que comme une imitation progressive des vertus de Jésus-Christ. Lui-même nous a montré la fidélité aux commandements comme une condition et une expression de tout amour pour lui. « Si quelqu'un m'aime, dit-il, il gardera mes commandements. » Cette priorité de l'amour doit être bien mise en relief. L'amour seul délivre de l'esclavage des lois. Dans la perspective de l'amour seule, les commandements ou les lois seront acceptés comme une manière d'aller librement et spirituellement vers Dieu. Que les maîtres leur montrent concrètement que la fidélité aux commandements est la garantie de notre liberté et de notre amour. Les jeunes gens sont très sensibles à cet argument[1]. »

> « Le rôle du maître est hérissé d'obstacles qui pourraient être évités, si l'initiation au Christ était plus réaliste à l'école élémentaire. Il est difficile d'habituer les grands élèves à se mettre en face du réel avec le Christ, une fois qu'ils ont été endoctrinés d'une manière irréelle à la religion au moyen d'histoires dans lesquelles la vertu est toujours récompensée par le succès et qui donnent aux élèves l'impression fausse que

[1] *P. HOFFER, Directoire des Directeurs, 2e édit., p., ill.*

la prospérité terrestre est un signe de l'approbation et de la bénédiction divine[1]. »

e. — Tout enfant catholique doit être formé à la piété filiale envers la Mère de Dieu. Si tant d'éducateurs séculiers se font un bonheur d'enseigner à la jeunesse la dévotion mariale, le maître marianiste éprouvera comme un besoin intime et profond de susciter dans l'âme de ses élèves les sentiments dont il est lui-même animé. D'après les Constitutions, « il a la pieuse et constante ambition d'apprendre et d'enseigner à mieux connaître, aimer et servir » la Sainte Vierge. Dans son programme, il fera donc une juste place à la *mariologie*. Bien que la dévotion à Marie donne satisfaction aux besoins sentimentaux et poétiques de nos élèves, elle ne doit pas reposer sur le sentiment ou des légendes, mais s'appuyer sur de solides bases dogmatiques puisées dans l'Ecriture, la liturgie et la tradition. La méthode la plus efficace pour réaliser ce but n'est pas de donner un cours de mariologie ex professo, isolé de la christologie, mais de le placer dans le contexte total du donné révélé, en mettant en relief les thèmes mariologiques essentiels et en écartant, chemin faisant, les nombreuses objections qui abondent déjà dans leurs jeunes têtes. Marie, Mère du Christ, est intimement associée à l'œuvre rédemptrice. Son rôle apparaîtra d'autant plus lumineusement que les élèves connaîtront mieux l'unité et la complexité du plan rédempteur. C'est dans la même perspective christocentrique qu'on étudiera les titres et les privilèges de Marie. On montrera très spécialement les aspects de sa mission qui les frappent le plus à cet âge : comment Marie a rendu possible l'Eglise, comment elle a représenté l'humanité entière au moment de l'Annonciation, comment elle a été une barrière contre les hérésies christologiques, comment elle est le modèle des vertus les plus viriles, la véracité et la disponibilité à la volonté divine. On mettra également en relief cette vérité que toutes ses grandeurs s'enracinent dans l'oubli d'elle-même qu'elle manifesta au moment

[1]Jose PH McCoy, Dissertation for Master of Arts, Implications in the life of Christ for the Mental Health of High School Boys , 1951, p. 55.

de l'Annonciation. Ils comprendront mieux alors qu'ils atteindront eux aussi, dans le renoncement, à l'épanouissement de leur personnalité chrétienne; la vie de Marie deviendra ainsi l'exemple de ce dépassement d'eux-mêmes que nos jeunes appellent de leurs vœux les plus profonds[1]. Les Maîtres se tiendront en garde contre une dévotion mièvre, molle, efféminée et des expressions doucereuses empruntées au langage des relations dégénérées entre la mère et l'enfant. L'imagerie religieuse a contribué à encombrer les esprits de représentations puériles.

***

L'instruction religieuse est complétée par les sermons hebdomadaires, les exhortations occasionnelles (les mots du soir ou du matin), les lectures spirituelles qui, tout en s'adressant davantage au cœur, doivent toujours contenir quelque enseignement. Dans nos pensionnats surtout, ces lectures ont toujours tenu une importance considérable. Beaucoup de Religieux attribuent leur vocation religieuse ou sacerdotale à l'influence de quelque livre choisi par l'aumônier et adapté à leur âge et à leurs dispositions[2].

> « Il y a la leçon ou le cours de catéchisme qui revient périodiquement, les exhortations, les réflexions, les avis de

[1]L. MURRAY, « Our Lady in religious instruction », M. E., hiver 19541955, p. 21 et suiv. — STANLEY MATHEWS, “Marian literature and our Marianist high-schools”, ibid. p. 28 et suiv.

[2]SIMLER, Vie de l'Abbé de Lagarde, t. I, p. 297, t. II, p. 278-279; Circulaire du P. HISS, 23 janvier 190 et 6 janvier 1912; chap. gén. de 1939, statut XVI; Apôtre de Marie, 1906, p. 241 et suiv. E. F., t. I, 1, nos 55-59, Apôtre de Marie, 1929, p. 318 et suiv. Souvenirs de M. Demangeon, alors âgé de douze ans. « Un jour, après l'avoir confessé, M. (l'abbé} Fontaine lui donna, un petit livre spirituel à lire. A celui-là en succéda un autre, plus petit encore, renfermant sept méditations, une pour chaque jour de la semaine. Quand le pénitent rapporta le livre, le confesseur lui demanda s'il l'avait lu avec plaisir. Lu et relu avec satisfaction, répondit-il. Eh bien ! Gardez-le, et continuez à vous en servir ! Il s'en servit toute l'année, et avec un tel profit, que bientôt la lecture, faite au commencement de l'étude du matin, se prolongea pendant un quart d'heure, puis pendant une demi-heure, avec de grandes émotions. C'étaient des méditations sur les fins dernières. » Son premier appel à la vie religieuse naquit cette année-là.

piété. Dans les établissements qui ont une chapelle pour les offices, il faut y ajouter les sermons du dimanche, sans parler des prédications du Carême et du mois de Marie. Les internes ont chaque matin une lecture méditée; parfois encore, le soir, on leur fait une seconde lecture ou une causerie, avant ou après la prière qui clôt la journée[1]... »

[1]P. Hiss, Circulaire 15, p. 230.

9.4. – La formation à la vie chrétienne par l'action

La religion ne s'arrête pas à la connaissance, car elle est essentiellement une vie, un contact personnel entre l'âme et Dieu. La connaissance n'est qu'un moyen d'alimenter la vie chrétienne. Il ne suffit pas de convaincre l'intelligence, il faut encore gagner le cœur et la volonté. Les idées doivent passer dans la pratique de la vie.

> « D'elle-même l'instruction ne va ni au bien mi au mal; c'est un outil qu'on peut employer en vue du bien comme du mal. Ceci est même vrai en partie pour l'instruction proprement morale. Savoir et pratiquer sont deux. Ce qui le montre avec évidence, c'est ce fait que les moralistes les plus éloquents ne sont pas toujours, je ne dis point des saints, mais simplement des hommes d'une parfaite moralité[1]. »

> « Croire en notre mission, c'est prêcher la vie chrétienne, directement, par l'enseignement religieux. C'est, en outre, tout disposer, dans la marche d'une école, en vue de la formation chrétienne. C'est ne pas séparer l'instruction et l'éducation religieuse. C'est ne pas se borner à meubler les mémoires, à instruire les intelligences, à cultiver les volontés: c'est tendre, même dans l'enseignement profane, à la formation de chrétiens. C'est pénétrer le travail, le jeu, tous les détails de la vie quotidienne, de cette pensée dominante : aider les âmes à croître en vie surnaturelle. Bref, c'est vouloir que l'école soit vraiment chrétienne, et tendre de tout son pouvoir à y nourrir et à y protéger la vie chrétienne, c'est-à-dire le Christ lui-même[2]. »

Plus que toute autre, l'éducation religieuse, outre le concours de la grâce, exige un contact direct et personnel entre l'éducateur et

[1]J. HISS, *Circulaire* 13, p. 229.
[2]E. J. Son RET, Circulaire 22, p. 691.

l'élève, la mise en œuvre de méthodes individualisées que le zèle peut seul inspirer et féconder. Etant donné la variété et la mobilité presque insaisissable des jeunes âmes, le procédé qui réussit dans un cas ou auprès de tel élève, peut échouer auprès d'un autre ou dans une circonstance différente. Aussi ne pouvons-nous donner ici que des orientations générales.

9.4.1. — Orienter l'âme des élèves vers Dieu

Nous l'avons dit au commencement de ce chapitre, tout, dans une école chrétienne, depuis le climat général jusqu'aux efforts individuels des maîtres, tout doit concourir à orienter l'âme des élèves vers Dieu. Cependant, il y a des actes privilégiés pour réaliser ce programme. Notre Fondateur et nos éducateurs eurent la constante préoccupation d'organiser des offices religieux dont la beauté et la majesté épanouissent les âmes, dont le recueillement les prosterne en la présence divine. Tous ont rivalisé de zèle pour que les élèves gardent toute leur vie le souvenir de ces offices et y participent en priant, en servant la messe, en chantant ou en ornant l'autel[1].

Les offices religieux doivent laisser dans l'âme une impression de grandeur et de beauté, et les enfants et les jeunes gens doivent être heureux d'y participer. La liturgie n'est-elle pas la prière la plus conforme à la psychologie humaine ? Elle tient compte, en effet, de ce fait que « l'homme, surtout l'enfant, qui se met dans une attitude de recueillement et accomplit sérieusement les gestes rituels, attire en quelque sorte l'esprit de prière[2]. »

Que l'on initie surtout nos élèves à comprendre et à participer à l'acte liturgique central, la messe. Elle est le christianisme résumé et renouvelle le sacrifice du Calvaire. Trop de chrétiens n'en ont qu'une vue assez vague, sans conscience claire de ce qui se passe en leur présence. Pour réussir dans cette initiation, il ne suffit pas de

[1]SIMILER, *Vie de l'Abbé de Lagarde*, t. I, p. 303.
[2]GRIBLING, op, cit., p. 30.

donner une notion théorique au cours de religion, si important qu'il soit de former aux convictions, mais il faut encore rendre vivante l'assistance à la messe. Que les explications, les prières et les chants alternent avec les moments de silence et de prière personnelle; que l'instruction fasse corps avec la liturgie du jour, que toute la participation collective soit adaptée à l'âge des élèves. Activement vécue, la messe peut devenir le point culminant d'une journée d'élève. Qu'on habitue les élèves à s'offrir à Dieu, eux et leur journée, en union avec le Christ offert au Père sur l'autel, en union avec toute l'Eglise. Qu'on ne néglige donc aucune des nombreuses industries mises en œuvre par les mouvements liturgiques des divers pays[1].

Une école chrétienne offre à ses élèves de multiples autres exercices pieux : la prière du matin et du soir, les saluts du Saint-Sacrement, le chemin de la croix, les instructions, les lectures spirituelles, les causeries familières, les retraites[2], etc. Mais qu'on ne se fasse aucune illusion ! Le seul fait d'imposer et de multiplier les exercices de piété sous prétexte qu'ils sont excellents en eux-mêmes, ne produit pas ipso facto des habitudes de piété. Subis à contrecœur, ils conduisent plutôt à l'indifférence, à la routine et parfois même au dégoût. Cet excès a existé, parce qu'au XIX° siècle (comme aujourd'hui encore chez les gens sans culture) on se faisait communément une idée déterministe de l'acquisition des habitudes. Quand on lit certaines de nos méthodes ou les règlements de certaines maisons, on a l'impression que les élèves ne quittaient un exercice religieux que pour tomber dans un autre, sans qu'on les eût jamais laissés libres de choisir[3]. On pensait que le choix de l'école chrétienne décidé par les parents canonisait et justifiait tous ses

[1]Sur l'initiation liturgique, cf. Circulaire 21 du P. HISS, p. 473 et suiv.

[2]* Retraites de fin d'études, Chapitre gén, de 1933, p. 69, Diverses expériences sur les retraites annuelles d'élèves, M. E., décembre 1952, p. 25 et suiv.

[3]Pour être sûrs que leurs élèves externes n'oublient pas la prière avant et après les repas, nos anciens Religieux les faisaient réciter à l'école à 10 heures du matin; la prière du soir à 16 heures; et pour que leurs élèves assistent à tous les offices de Noël et de la Semaine sainte, ils les gardaient à l'école jusque-là. Il y avait sans doute quelque formalisme dans ces coutumes. Mais l'excès contraire est-il plus pédagogique.

règlements. Si beaucoup de jeunes gens ont cessé de pratiquer, à peine sortis de nos écoles, n'est-ce pas parce que les éducateurs se sont toujours substitués à eux pour les conduire à la messe, à la confession, à la communion, aux prières, de même qu'ils les conduisaient en classe ou en récréation, sans souvent leur demander autre chose qu'une participation extérieure ? Or rien ne supplée au choix personnel. « L'éducation religieuse, dit le Père Simler, est surtout l'éducation du cœur et de la volonté; elle cherche à obtenir de l'enfant une coopération libre et sans contrainte ; rien, absolument rien ne doit être compté que ce que l'enfant fait par persuasion, par conviction, c'est-à-dire par conscience[1]. » L'éducation consiste précisément à déclencher cette participation volontaire. On n'a rien obtenu tant que l'habitude n'est pas personnellement consentie. Un grand progrès a été fait en ce sens; cependant le Saint-Père éprouve encore le besoin d'y insister :

> « Même les exercices de piété doivent connaître la juste mesure pour qu'ils ne deviennent pas un poids insupportable et ne laissent pas dans le cœur du dégoût. Souvent on a noté le déplorable effet d'un zèle excessif sur ce point. On a vu des élèves de collèges, même catholiques, où l'on ne tenait pas compte de la modération, mais où l'on voulait imposer un genre de pratiques religieuses, peut-être pas même proportionnées à des jeunes clercs, oublier, de retour dans la famille, les devoirs les plus élémentaires du chrétien, comme l'assistance dominicale à la sainte messe. On doit certainement aider et exhorter le jeune homme à prier, mais toujours de telle manière que la prière demeure un doux besoin de l'âme[2].»

Imposer tous les exercices de surérogation de la même manière et les placer tous sur le même pied, c'est commettre une grave erreur

[1]Vie, page 45.

[2]S.S. Pie XII, 20 avril 1956 : La dernière phrase du Saint-Père est une magnifique application de la loi d'activité à la piété.

d'éducation. L'Eglise est plus sage qui n'impose qu'un minimum de gestes et laisse libre les autres. Pour donner aux élèves des notions justes, il faut distinguer entre ce qui est imposé et ce qui est conseillé. A partir de l'adolescence, certains exercices doivent être progressivement abandonnés à l'initiative personnelle. Notre-Seigneur veut un culte « en esprit et en vérité » et demande plutôt un état d'âme intérieur que des actes extérieurs exécutés mécaniquement. Toute sa lutte contre les pharisiens portait sur ce point. « La seule chose, en effet, qui ait du prix pour Dieu, c'est une liberté qui, dans la plénitude de la maîtrise d'elle-même se donne par amour ». Du reste, les adolescents et surtout les jeunes gens ont horreur de se sentir couvés et ils regimbent d'instinct contre toute pratique surérogatoire qu'on veut leur imposer. En revanche, ils comprennent fort bien que certains exercices essentiels soient imposés.

Qu'on n'oublie pas que la prière et les sacrements n'agissent pas avec efficacité sur le plan psychologique sans un minimum de participation active. Certes, le juste dosage entre les exercices de piété laissés libres et ceux qui sont imposés est fort délicat et dépend de l'âge et du milieu. Il ne s'impose pas moins.

> « Tels actes de piété sont libres dans certains collèges, obligatoires dans d'autres. Il est difficile, sur ce point, de donner une direction générale. Il est incontestable qu'il y a en tout enfant, comme en tout homme, un fonds de paresse et d'inertie, parfois même un respect humain, qui peut créer, chez les élèves d'une maison ou d'une division, une tendance au minimum. Dans d'autres groupements, il se produira une émulation en sens contraire. Tout dépend de l'esprit général de la maison, et l'abandon d'un règlement au profit de la spontanéité ne doit pas se faire avant que l'esprit des élèves y ait été bien préparé[1]. »

[1]F. KIEFFER, op. cit., p. 322. Voir aussi ce que nous avons dit à la page 318.

L'inertie des maîtres, en ce domaine, est autant et même plus à craindre que la paresse des élèves. S'ils se laissent aller à la loi du moindre effort, ils se borneront à veiller sur la fidélité extérieure sans se soucier de créer un esprit. Ce dernier point exige en effet plus de savoir-faire et plus de zèle intérieur.

> « Or tout l'effort de l'éducation tend à faire agir les enfants. Il ne s'agit ni d'imposer une manière d'être et de faire, ni de substituer sa personnalité, ses lumières à celles des autres, mais de les nourrir de bons principes, de leur faire désirer le bien, de leur révéler leur vouloir-vivre profond et de leur apprendre à le réaliser pleinement. Tant qu'on n'a pas fait aimer, désirer, en éducation, tant qu'on n'a pas fait assimiler, et qu'un réflexe qui permettra d'agir soi-même ne s'est pas créé, on n'a rien fait. On a pu faire de la police, faire régler un ordre extérieur, machinal, il n'y a pas eu d'éducation (P. Forestier). »

En somme, sans une participation active et intérieure des élèves, les exercices religieux sont plus nocifs qu'éducatifs. Ils seront une corvée tant qu'ils ne sont pas faits par amour.

> « Le pire, peut-être, est de donner aux adolescents l'impression et le souvenir que la vie religieuse ne se maintient qu'encadrée dans le cadre rigide et sévère d'une discipline extérieure, d'un règlement. L'idée qu'ils auraient ainsi de la religion est non seulement incomplète, mais encore fausse. La vie religieuse ainsi comprise consisterait seulement en gestes, rites, cérémonies purement extérieures, d'où l'âme peut être absente ; elle serait un exercice scolaire de plus, imposé par les moines ou les moniales qui font le règlement, et destiné à disparaître nécessairement au sortir du collège[1]. »

Voilà pourquoi il faut rendre vivants (cela ne veut pas dire bruyants) les exercices de piété, les expliquer avec une précision et une profondeur croissantes, abandonner à l'initiative ceux qui sont

[1]F. ARMENTIA, *Adolescentes*, p. 27.

surérogatoires. « Je veux faire de vous des élèves actifs, disait le Père de Lagarde ; je veux un corps d'élite sur lequel je puisse compter[1]. » Qu'on s'arrange également pour avoir plusieurs séries d'exercices : les uns pour les petits, d'autres pour les moyens, d'autres pour les grands. Chacun trouverait absurde qu'on mène toute l'école au même cours de mathématiques, mais on trouve naturel que les élèves de tout âge participent aux mêmes instructions, aux mêmes retraites, aux mêmes exercices religieux.

Pourtant, en ce domaine, comme en d'autres, la réaction doit éviter de tomber dans l'excès opposé. Le parti-pris, en effet, de ne jamais conduire des enfants à un office, à une messe, à un confessionnal, sous prétexte de ne pas gêner leur liberté, équivaudrait à la résolution de les ancrer dans l'impuissance à pratiquer leur religion. Si on employait la même méthode pour la fréquentation scolaire, les leçons à apprendre, les devoirs à écrire, les élèves resteraient des ignorants. L'essentiel est de créer une atmosphère de piété très ouverte, de tout mettre en œuvre pour adapter ces exercices à leur âge, de les leur faire comprendre et aimer, de les y faire participer activement. Dans un milieu vraiment chrétien, même les grands jeunes gens préfèrent être soutenus par une obligation[2]. Bien que la tendance à supprimer dans les internats la messe quotidienne obligatoire se généralise, on ne peut, sur ce point, indiquer une solution absolue. On peut seulement demander que dans les milieux encore profondément chrétiens où elle existe, on s'efforce par tous les moyens de la faire comprendre et aimer; que là où elle est libre, on en donne un tel goût aux élèves qu'ils s'y rendent nombreux d'une manière spontanée.

***

[1] Vie, t. I, p. 300

[2]Dans un grand pensionnat, d'une haute atmosphère religieuse, une enquête faite auprès des grands élèves, a montré que la grande majorité des élèves préférait, pour cette raison, la messe quotidienne obligatoire.

« L'essentiel est l'intérieur » disait le Père Chaminade à ses Religieux. Cela est tout aussi vrai en éducation. Pour former cet esprit intérieur qui oriente effectivement les âmes vers Dieu, insistons surtout sur les points suivants :

9.4.1.1. Culte de l'état de grâce et fréquentation des sacrements. — On n'est vraiment chrétien que lorsqu'on est en état de grâce. Aussi faut-il créer dans nos élèves le besoin presque instinctif d'être toujours en cet état. Aux adolescents surtout, il faut faire prendre conscience de leur filiation divine et leur inspirer la fierté d'être chrétien. Le Père de Lagarde revenait incessamment sur cette idée, pour que ses élèves n'avilissent jamais en eux cette dignité par le péché[1]. Notre *Manuel de Pédagogie* nous demande d'éveiller en leur cœur des dispositions de fils et cette préoccupation n'était pas superflue à une époque encore imbue de jansénisme. « On s'attache peut-être plus à faire craindre Dieu, dit-il, qu'à le faire aimer; et cependant le grand Apôtre nous dit : Vous n'avez pas reçu l'esprit de servitude, qui retient dans la crainte, mais l'esprit d'adoption par lequel nous crions à Dieu : Père, Père ! Un peu de crainte et beaucoup d'amour ! voilà ce que Dieu demande de nous[2]. » Ce que nous avons dit du rôle de la crainte et de l'amour[3] en éducation, compte a fortiori dans l'éducation religieuse. Seul l'amour nous donne l'authentique sens du péché, lequel nous fait perdre l'amitié divine.

La conséquence normale de notre insistance sur l'état de grâce est de porter nos élèves à la réception fréquente des sacrements de pénitence et d'Eucharistie. Aux périodes troubles de l'adolescence surtout, il faut conseiller aux élèves d'aller se confesser chaque fois qu'ils ont perdu l'état de grâce, afin d'éviter ces péchés en chaîne, auxquels ils s'abandonnent après une première chute. Qu'ils aient toute facilité de se rendre auprès de leur confesseur ! Que dans l'Eucharistie ils trouvent la force et l'amitié dont ils ont besoin à cet

[1]Vie, t. II, p. 239.

[2]P. 77. La même citation se trouve déjà dans la Circulaire n° 27 du P. CAILLET.

[3]Voir page 334.

âge ! Qu'on les persuade, enfin, que Jésus désire leur communion encore plus qu'eux[1]!

9.4.1.2. L'exercice de la présence de Dieu. – Dans la tradition chrétienne, la pensée de la présence de Dieu était un exercice religieux qui répond à un profond besoin psychologique.

L'enfant élevé dans cette habitude vit en présence de Dieu avec une spontanéité charmante. Il lui confie ses pensées et lui offre ses actions. L'éducateur doit s'ingénier à conserver et à approfondir cette disposition. Une des résolutions du cours de catéchisme, de la confession et de la direction spirituelle pourrait être celle de penser à Dieu présent dans l'intime de l'âme, un certain nombre de fois au cours de la journée; il n'est pas inutile de fixer un chiffre minimum aux adolescents; le plus souvent ils auront à cœur de le dépasser[2].

9.4.1.3. Le sens de la prière. — Il est facile d'apprendre la prière au petit enfant, d'en faire la respiration de son âme. On l'habituera donc à dire quelque chose de personnel à Dieu, à lui raconter les événements de sa journée, à lui promettre un effort, à lui demander une grâce. Il vaut mieux qu'il ignore les formules avant d'être capable de converser avec Dieu, car il faut éviter à tout prix qu'il récite les prières comme un perroquet et à toute vitesse. Le gavage de prières, apprises comme on apprend une fable, risque de le dégoûter à jamais de la prière personnelle. A l'école, qu'on s'efforce de créer « une atmosphère de silence et de respect autour de toute prière, une tenue en harmonie, un regard recueilli, l'exclusion de tout ce qui pourrait déranger. Le maître attend au besoin le

[1]C. D. ROGGEMANN, « The state of grace, an object of oursodality, M.E., novembre 1951, p. 49 et suiv. Sur l'éducation eucharistique des élèves, cf. Circulaire 25 du P. III88 (11 avril 1913), p. 403 et suiv. Sur la préparation à la première confession et à la première communion, cf. C. GRIBLANG, op. cit., p. 17 et suiv. et surtout le beau livre du P. F. ARMENTIA, Mi primera Comunión, 1948. C'est une méthode de préparation.

[2]M. E., février 1950, p. 25 et suiv.

moment favorable pour faire la prière, non au début de la classe, mais au cours d'une leçon commencée[1]. »

Aux adolescents il faut enseigner la prière désintéressée, conforme au modèle que nous en donne le Pater noster.

> « Certes, la prière de demande et le recours confiant à Dieu et aux saints sont recommandés; mais lorsque, près de la statue d'un saint Antoine, on place deux troncs, l'un pour les suppliques et l'autre pour les offrandes, et lorsque le dévot à saint Antoine prétend conclure avec le saint une manière de marché : « Si tu me donnes ceci, je te donnerai cela », et si pratiquement il sous-entend : « Si tu ne me donnes pas ce que je te demande, il n'y a rien de fait »; n'est-ce pas que ce dévot mêle un peu de paganisme à sa dévotion[2] ? »

On veillera à ce que les formules de prières et les paroles des cantiques soient vraies et correspondent à des sentiments réels; on écartera spécialement ces hyperboles sentimentales dans lesquelles se complaisait le siècle romantique. Le moins qu'on en puisse dire, c'est qu'elles habituent les élèves au manque de sincérité. La jeunesse moderne est trop franche pour accepter les formules conventionnelles sans les critiquer. Elle est prête, en revanche, à comprendre et à aimer les prières sobres, substantielles et variées de la liturgie. Depuis quelques années on fait des recueils de prières tirées des psaumes, adaptés aux besoins des jeunes et parfois accompagnés d'une musique simple et prenante. Même avant et après la classe, il y a intérêt à chanter parfois quelques versets de ces psaumes[3].

> « Quand on rencontre des âmes privilégiées, qui ont mieux senti les impressions de la grâce, on s'attache soigneusement à les cultiver. Les hommes et même les enfants de cette trempe,

[1]GRIBLING, op. cit, p. 31.
[2]KIEFFER, op. cit, p. 313.
[3]V. VASEY, « Le psautier dans nos écoles », M.E., février 1952, p. 48 et suiv.

sont ordinairement capables de méditer avec fruit les vérités saintes. On les initie à l'exercice de l'oraison par des lectures, des réflexions pieuses, avec les ménagements que réclame leur âge ou leur condition[1]. »

Les adolescents abandonnent aisément la prière sous prétexte qu'ils n'en sentent plus le goût. Il importe donc de faire l'éducation de leur sentiment religieux. Aveuglés par les tendances inconstantes de leur affectivité, ils passent d'un extrême à l'autre. Tantôt ils affectent la sécheresse et dédaignent le sentiment, sous prétexte que la sensibilité est affaire de femme et d'enfant; qu'on prévienne alors tout durcissement stoïque en leur disant qu'un homme ne doit pas atrophier le cœur, que la foi et le dévouement ne sont pas d'autant plus méritoires qu'ils sont plus secs et plus pénibles, que Dieu est un Père avant d'être un Maître. Tantôt, au contraire, ils sont tentés de prendre le sentiment pour guide et pour mesure, parce qu'ils confondent la foi et la piété avec l'émotion plus ou moins sentimentale qu'ils éprouvent, et ils jugent de la valeur de la communion d'après le goût qu'elle leur donne; qu'on les persuade alors que le véritable amour réside dans la volonté et dans les actes et qu'il consiste à s'oublier et à se donner. Le sentiment, si estimable qu'il soit, ne peut être pris comme critère stable de la piété. Qu'on les habitue donc à ne rien changer à leurs prières et à leur piété, qu'elles soient consolantes ou qu'elles leur répugnent. Pour la même raison, il faut les dissuader de prendre des résolutions excessives et imprudentes durant les périodes d'euphorie sentimentale.

9.4.1.4. Une tendre dévotion à Marie. — Ce thème est étudié sous tous ses aspects dans nos documents de famille. A la suite du Fondateur, un Marianiste doit ne « vivre et ne respirer que pour répandre partout le culte et l'amour de l'auguste Marie ». « Tenez la

[1]Article 269 des Constitutions. Voir aussi E. F., t. III, p. 388 et 9, MONTAGUE, « Teaching mental prayer to high schoolstudents », M.B., été 1955, p. 39 et suiv. (Expériences de trois minutes de méditation journalière au début du cours de religion.)

main, écrivait le Père Chaminade à un directeur, à ce que la Sainte Vierge soit glorifiée dans votre établissement[1]. » Dans la première école marianiste on avait « grand soin de profiter de toutes les occasions qui se présentaient pour inspirer aux écoliers l'amour de la Sainte Vierge, leur faire connaître l'avantage qu'il y a de se consacrer à son service et de se dévouer à son culte, leur inspirer une grande confiance et une grande dévotion envers cette tendre Mère, et l'on (avait) soin de n'agir soi-même, en toutes ses entreprises, que par la confiance en cette puis sante protectrice[2]. » Le quart d'heure marial du samedi est déjà prescrit dans la Méthode de 1824. Dans nos premiers pensionnats, aux jours de fête de la Sainte Vierge, au lieu d'un *Benedicamus*, au réveil, le surveillant disait : *Ecce mater tua* et les élèves répondaient, *Ecce filius tuus*. A chaque demi-heure, le réglementaire devait sonner la clochette et à ce signal le chef de zèle de chaque classe disait à haute voix : Quelle Père, le Fils et le Saint-Esprit soient glorifiés en tous lieux par l'Immaculée Vierge Marie[3] ! ». Depuis ces origines, les industries ont été multipliées à l'infini. Dans telle école les élèves, avant de rentrer à la maison, le vendredi soir, déposent dans la boîte à suggestions un billet indiquant sur quel sujet ils désirent qu'on les entretienne le lendemain matin[4]. Tel professeur ne passe pas une journée sans prononcer le nom de Marie en classe ou sans parler de la Sainte Vierge[5].

Le Père Lebon résume ainsi les devoirs d'un maître :

> « Avant l'action, il s'unira à Celle dont il tient son mandat ; il réclamera son assistance et sollicitera sa bénédiction. Au cours de l'action, il recourra fréquemment à elle par un appel du

[1] *Lettres, t. V, p. 218.*

[2] E. F., t. I, p. 185. Sur les industries employées par nos anciens, cf. E. F., t. II, p. 400) et suiv.

[3] Méthode 1824, art, 6.

[4] Marianist, mars 193I, p. 22. Cf. aussi J. BARRISH, *"Let us revive the Mary hour"*, M.E., été 1933, p. 30 et suiv.

[5] Ibid., novembre 1932, p. 101.

cœur, surtout dans ses doutes et ses difficultés. Après l'action, il s'en remettra entièrement à elle du succès, et abandonnera à sa maternelle sollicitude les âmes et les œuvres dont il a la charge. Il récitera et fera réciter avec ferveur la Prière de Trois heures, honorera d'un culte spécial toutes les fêtes de la Vierge et célébrera avec zèle les mois qui lui sont consacrés. Il ornera avec amour ses images et ses statues dans les salles de classe ou d'étude, dans les cours et les jardins. Il fera de la Congrégation l'œuvre de son cœur[1]. »

Ces industries sont excellentes. Mais « le moyen le plus efficace d'inculquer la dévotion à Marie, c'est de laisser rayonner dans nos propres vies la bonté et l'amabilité de Marie et de toujours les manifester dans nos rapports avec les élèves. Par ce moyen, ils verront combien il est doux de vivre sous la direction et le patronage de la Sainte Vierge et ils seront eux-mêmes attirés à son service spécial[2].»

***

La présentation de la dévotion à Marie, pour être efficace, doit s'adapter à la psychologie de chaque âge. Si beaucoup de jeunes gens (et même d'adultes) sont gênés dans leur dévotion mariale, c'est parce qu'ils en ont une conception trop enfantine, qui ne cadre plus avec leur idéal actuel. Un adolescent de quinze ans, tenté de rejeter tout ce qui rappelle son enfance, se sentira mal à l'aise dans une dévotion mièvre et infantile. D'une dévotion enfantine, il doit accéder à une dévotion plus virile, qui, tout en gardant la spontanéité et la simplicité de l'enfant, devra lui apparaître comme

[1]Méditations sur la vie religieuse, t. II, p. 176. Voir aussi P. ZIANS, Pédagogie mariale, Apôtre de Marie, 1949, p. 80 et suiv, qui indique beaucoup d'industries pour mettre Marie partout, très naturellement.

[2]F. WOHLLEBEN, « Influence of a religious teacher, Apostle of Mary,décembre 1912, p. 134.

une attitude adulte[1]. Cependant, s'il convient de répudier la sentimentalité fausse et artificielle, il faut cultiver l'élan du cœur vers Celle qui, en toute vérité, est notre Mère spirituelle. Cette notion de maternité devra être présentée sous l'aspect le plus conforme à la psychologie de chaque âge : à l'enfant, on montrera en Marie la Mère bonne et tendre; au pubère, la Mère forte à laquelle il fait bon se confier ; à l'adolescent (toujours tenté de rejeter ce qui rappelle son enfance et fatigué de la tendresse trop couveuse de sa maman), on montrera en Marie la Noble Dame, la Femme forte de l'Ecriture qui écrase la tête du serpent, capable d'être son Modèle d'héroïsme. Marqué par une recherche inquiète de la beauté et de la pureté, hanté par le besoin de se dévouer à une cause noble et désintéressée, séduit par toute personnalité rayonnante, où l'adolescent trouvera-t-il, sinon en Marie, un idéal plus noble et plus désintéressée ? Chemin faisant, on s'efforcera de rectifier ses idées fausses, La première idée fausse qu'il convient d'arracher de l'esprit des adolescents, c'est que la Sainte Vierge est inimitable à cause de son Immaculée Conception et qu'elle n'a pas eu de mérites à être sainte, en montrant que l'Immaculée Conception n'a pas supprimé la lutte en elle (Dans sa vie, on mettra en relief les exigences croissantes de l'amour en face des choix tragiques devant lesquels elle fut si souvent, placée, en particulier les épreuves de sa foi; comment à l'annonciation elle a pour ainsi dire « joué sa vie », etc.).

> «Quelle consolation et quel gage d'espérance si chacun de nous pouvait se dire que pas un de ses élèves ou de ceux qui dépendent de lui ne le quitte sans emporter en son cœur un amour tendre, un espoir inébranlable, une piété réelle envers la Mère de Dieu[2]. »

[1]J. H. Barra, & Adolescence and devotion to Mary », Apostle of Mary, octobre 1933, p. 198 et suiv.

[2]P. HISS, *Circulaire 85*, p. 576.

9.4.2. Soulever l'âme au-dessus de l'utilitaire et du terre-à-terre

L'ambiance dans laquelle vivent aujourd'hui nos élèves, dans les villes surtout, est celle d'un matérialisme de fait auquel se juxtaposent parfois quelques pratiques religieuses. Confort, luxe, jouissance et succès matériel semblent être devenus le but de l'activité humaine. Contaminés par cette mentalité, nos élèves eux-mêmes ne songent qu'à se préparer à une carrière lucrative. Comment dépasser ce climat amoral et souvent immoral si opposé au christianisme, pour leur infuser un sens des valeurs spirituelles et les hausser à un plan de vie supérieur ? L'esprit chrétien, en effet, est essentiellement un dépassement des valeurs intéressées et matérielles, un combat contre l'égoïsme et les vices qui désagrègent l'homme. Mais la réalisation d'un tel idéal exige des renoncements et des sacrifices.

Cette perspective de renoncement n'effraie pas les adolescents. Ils attendent qu'on exige d'eux les plus grands sacrifices et ils méprisent les guides qui n'osent pas leur demander assez. On commencera donc par éveiller leur enthousiasme pour une vie belle, noble et féconde, et par susciter en eux la fierté d'être chrétien. Puis on leur fixera des renoncements précis : toujours la vérité en conversation, une tenue énergique, le respect de tout être faible, la force en face de l'opinion des autres, la modération dans le boire et le manger, la réduction des auditions radiophoniques, des séances de cinéma, de l'engouement sportif exagéré, le respect délicat de la chasteté, la charité à l'égard des membres de la famille, de l'école. Cependant, le grand écueil des adolescents, c'est le manque de constance. L'humble et constante perfection de la vie quotidienne leur semble inaccessible. A certains jours d'exaltation, les plus grands renoncements leur paraissent aisés ; à d'autres ils se trainent lamentablement de refus en refus. Il importe donc de remonter périodiquement leur courage, de canaliser leurs forces vives, de faire descendre dans le concret leurs grands et nobles

rêves de bien et de vertu. De tel adolescent qui rêve de chevalerie et d'héroïsme, il s'agit d'obtenir qu'il renonce à participer à un chahut collectif, qu'il prête Son concours à telle humble tâche ménagère. Le scoutisme a bien compris qu'il fallait demander aux adolescents de minimes actes réguliers et sa B. A. quotidienne s'adapte merveilleusement à leur psychologie[1].

Qu'on s'appuie spécialement sur le désir qu'a l'adolescent d'être un homme, afin d'obtenir de lui des efforts constants et concrets. Mais pour prévenir toute tentation de naturalisme, on le convaincra de la nécessité de la grâce et donc de la prière et on mortifiera toute velléité de présomption stoïcienne. Cet effort moral journalier, il convient de le concrétiser dans la lutte contre un défaut précis qui l'empêche d'être l'homme que Dieu désire qu'il soit. Que ses défauts, par exemple la gourmandise, la paresse, le mensonge lui apparaissent comme un manque de virilité et comme un esclavage; qu'il comprenne que le sacrifice des forces inférieures, fait librement, loin d'être une perte pour la personnalité, en réalise l'affranchissement dans la ligne de l'esprit.On variera également les résolutions. Si l'élève s'est attaqué à la paresse, par exemple, on lui fera prendre tour à tour la résolution d'écrire très lisiblement, de relire ses devoirs pour corriger les fautes, de bien apprendre telle leçon, etc. L'important est qu'il y ait un effort quotidien précis, si humble qu'il soit. Qu'on fasse la guerre aux résolutions vagues et intenables, comme celle-ci : « A partir d'aujourd'hui je ne serai plus égoïste ! » Rien, en effet, n'est plus désastreux qu'une résolution vaine, car elle installe l'adolescent dans l'habitude de ne pas réaliser ce qu'il a résolu, et l'humiliation résultant de ces capitulations successives est fort déprimante, alors que le sentiment d'avoir souvent réalisé ce qu'on a décidé est le plus précieux stimulant dans la lutte morale.

Ainsi, peu à peu l'adolescent s'élève au-dessus de son égoïsme et se dégage de la matière. Tous ces sacrifices seront présentés comme l'expression de la volonté de Dieu qui demande que nous devenions tous parfaits. On s'efforcera également de provoquer des sacrifices

[1]« La formation à l'esprit de sacrifice », *Apôtre de Marie*, 1920, p. 216 et suiv.

gratuits, qui n'ont d'autre but apparent que le renoncement, à la suite du Christ, à des choses bonnes en soi, pour mieux s'unir à son sacrifice rédempteur.

Tel est le but de la direction spirituelle[1]. Sur ce programme d'ascétisme chrétien, on greffera un examen de conscience destiné à faire journellement le point.

9.4.3. — Mettre la religion dans la vie ou christianiser la vie quotidienne

Avant d'avoir atteint l'âge de raison, l'enfant se contente de juxtaposer la religion à la vie réelle. Mettre la religion dans la vie, pour lui, consiste à mêler des signes de croix et des prières à ses actions, à s'entretenir avec Jésus, à prendre plaisir aux cérémonies religieuses. S'il renonce à telle vilaine action ou accomplit tel beau geste pour « faire plaisir à Jésus », il ne voit pas le lien réel entre ces actes et la religion et il ne serait pas toujours choqué d'offrir à Dieu un acte peccamineux en soi, tant est vif son sens de la transcendance. Que dès cet âge, du reste, on exige le respect de certaines lois morales au nom de Jésus, car il n'y a pas de plus sûre préparation à la vie morale.

Vers l'âge de sept ans, l'enfant s'éveille à la conscience morale, au sens du bien et du mal moral. Dans cette évolution, l'éducateur doit prévenir le grave écueil du moralisme[2]. Que l'enfant, puis l'adolescent, n'ait jamais l'impression que les défenses morales sont des décisions divines arbitraires ; qu'on lui fasse comprendre le plus tôt possible que les commandements de Dieu existent pour favoriser l'essor de notre véritable personnalité, pour sauvegarder ses

[1]Sur la direction spirituelle cf. KEEFFER, Autorité dans la famille et l'école, p. 371-372. F. GRISEZ, a Spiritual direction: in theory and practice), M. E., novembre 1950, p. 11 et suiv. J. STEFANELLI « How layisourspirituality », M. E., automne 1955, p. 48 et suiv.

[2]Mot pris ici au sens de respect des lois morales absolues, indépendantes de la vie réelle, simplement parce qu'elles expriment une loi.

énergies vitales ainsi que les valeurs sociales, que la gourmandise et l'impureté, par exemple, ne sont pas mauvaises parce qu'elles seraient arbitrairement interdites, mais parce qu'elles avilissent l'homme; que la haine, le vol, le mensonge, etc., tout en dégradant celui qui les commet, rendent toute vie sociale impossible. D'autre part, il importe d'expliquer progressivement aux adolescents que la fidélité morale fait partie intégrante de la religion; qu'ils sachent que Dieu lui-même veut nécessairement le bien des êtres créés par lui. Etabli dans cette perspective, l'adolescent, surtout au moment de sa crise de stoïcisme, ne considérera pas la morale comme un impératif catégorique abstrait, mais comme une forme de ses relations filiales avec Dieu. C'est par fidélité à Dieu qu'il pratique la loi morale, c'est pour imiter Jésus-Christ incarné pour nous servir de modèle, c'est pour garder son amitié. Cette relation personnelle entre l'âme et Dieu fait toute l'efficacité éducatrice de la morale chrétienne. Au lieu d'être un impératif refoulant ou deshumanisant comme le puritanisme et le stoïcisme, elle devient un principe d'épanouissement.

Il faut que nos élèves soient convaincus que l'offrande la plus belle que nous puissions faire à Dieu, c'est celle d'une vie entièrement conforme à sa pensée créatrice et à la morale évangélique. La morale, en effet, ne se borne pas à des interdictions, lesquelles ne constituent que des jalons ou des barrières négatives : elle s'étend à l'immense domaine du bien à faire ; elle exige encore un assujettissement de tout notre être à ses lois intimes : ainsi, elle commande de faire des jugements droits et des raisonnements logiques, d'acquérir la compétence dans notre métier, etc. Dieu veut que la terre devienne comme un paradis et si chaque homme, dans le poste où la Providence l'a placé par vocation, accomplissait son devoir avec compétence et conscience, la société deviendrait une grande famille où il ferait bon vivre. Bref, la morale organise à la perfection la vie humaine et sociale.

Le laïcisme ne consiste pas seulement à rejeter la religion et à la reléguer à l'église ou à la sacristie, mais encore à accomplir des

gestes religieux sans se soucier de mettre sa vie d'accord avec les préceptes moraux et l'esprit de l'Evangile. Que nos élèves sachent bien qu'il y a du pharisaïsme ou du laïcisme pratiques à faire un signe de croix avant une action incorrecte, à parler de Dieu dans un discours rempli d'appels à l'injustice, etc., qu'une transaction commerciale louche, un jugement faux, etc., ne deviennent pas chrétiens parce qu'on les offre à Dieu ; ils ne sont vraiment chrétiens que lorsqu'ils sont parfaitement conformes aux lois internes qui les régissent, c'est-à-dire au plan du Créateur.

9.4.4. — Prendre conscience des responsabilités apostoliques du chrétien – la congrégation

Normalement, nos écoles devraient être des pépinières d'apôtres et d'auxiliaires du clergé dans la christianisation du monde. La richesse spirituelle acquise au prix d'un renoncement parfois héroïque de leurs éducateurs, ne doit pas apparaître aux élèves comme un trésor qu'on enfouit dans la terre, mais comme une semence qui doit rapporter cent pour cent ; elle crée autant et même plus de devoirs que la richesse matérielle. Un chrétien ne se sauve pas tout seul, car Dieu a ordinairement subordonné à sa fidélité le salut d'autres âmes. Il n'y a pas de vie chrétienne authentique qui ne s'ouvre sur la conquête.

> « Les temps que nous vivons réclament que les chrétiens soient quelque chose de plus que des chrétiens endormis. Il faut en finir avec la mode du XIX° siècle, qui fit de la religion une formalité mondaine, un sentimentalisme pieux pour femmes et enfants, un code de défenses : ne pas faire ceci, éviter cela, aller jusque-là et pas plus loin ! Ce christianisme négatif est faux, parce qu'il exclut la passion et l'élan, le don enthousiaste de soi-même, le Christ en somme et Dieu. Christianisme sans vigueur, sans enthousiasme, sans amour, à la mesure de dévotes paisibles, de bourgeois satisfaits et repus,

timides et recroquevillés, ou d'hommes actifs désireux de commander et de moraliser le pieux troupeau de l'Eglise.

« Il faut chercher dans l'Evangile et dans saint Paul un christianisme vivant, plein, étincelant, enthousiaste, entraî

nant, conquérant, un christianisme qui s'empare de l'homme tout entier, qui informe toute sa vie[1]. »

Or l'apostolat ne s'improvise pas : il doit s'apprendre par la pratique à l'école même. Conformément à nos traditions, c'est par *les œuvres*, qui ont chacune leur esprit et leurs méthodes, que nos élèves sont principalement initiés à l'apostolat : croisade eucharistique[2], conférence de Saint-Vincent-de-Paul[3], groupements d'action catholique spécialisée[4]. Dès les origines de la Société, la tenue des Congrégations de la Sainte Vierge était regardée par les Marianistes comme la voie privilégiée pour l'éducation au sens de l'apostolat. La constitution *Bis sœculari* de Pie XII[5] les présente à son tour comme « une école de vie chrétienne active», c'est-à-dire comme une méthode de formation chrétienne intégrale, ascétique et apostolique, et comme la forme idéale d'action catholique à l'école. Cette double directive du Fondateur et du Saint-Père, doit être prise pour un ordre par tout Marianiste, et lui faire regarder la congrégation comme « l'œuvre de son cœur[6]. »

[1]F. ARMENTIA., Caballero, p. 137.

[2]ELADTO OCHOA, «Cread la cruzada Eucarística». El Pilar, novembre 1942, p. 50 et Suiv.

[3]Voir ce qui a été dit à la page 393.

[4]Pour les relations entre la congrégation et l'Action Catholique, cf. Rapport du chef d'instruction au chapitre général de 1951, p. 39 et suiv.

[5]24 septembre 1948.

[6]Constitutions, article 280. Pour toute la partie historique de la congrégation de la sainte Vierge, cf. E.F., t. III, p. 9i-294. Le travail plus exhaustif sur les congrégations a été accompli par les réunions du Marianist sodality office, récemment mis en forme par le P. DECKSON, Handbook for the Marianist SodalityModerators, 1955.

La Congrégation de la Sainte Vierge est une école de formation spirituelle et apostolique pour les élèves les plus doués et les plus généreux.

9.4.4.1. Une école de formation chrétienne intégrale. – Son but n'est pas de former en vase clos quelques pieux garçons, mais d'attirer et d'intéresser à une spiritualité profonde et active les élèves les plus généreux et les plus virils. Le directeur de la congrégation fait appel à l'initiative des jeunes, provoque des réactions à ses exposés, des questions et des échanges vivants. Il dirige la conversation, engage les jeunes à faire eux-mêmes de courts exposés sur les problèmes moraux, dogmatiques et spirituels, stimule leur intérêt pour chercher la solution des problèmes posés par leur vie concrète et celle de leur milieu. La formation de la congrégation ne vise donc pas à imposer quelques pratiques de dévotion supplémentaires à des enfants sages, mais à promouvoir chez les natures riches un christianisme intégral et vigoureux. Selon le désir formel du Saint-Père, elle doit amener le congréganiste à « vivre la vie universelle de l'Eglise », à « être sensible aux courants actuels du Catholicisme », à vivifier de son esprit les mouvements « eucharistique, liturgique, œcuménique, missionnaire et biblique. Il la présente aussi comme une véritable méthode ascétique :

> « L'essentiel, dit-il, ce sont les règles qui amènent en quelque sorte le congréganiste à cette qualité de vie spirituelle qui lui permet d'atteindre aux sommets de la sainteté, grâce surtout aux moyens qui constituent l'équipement, si utile, de qui veut suivre le Christ de façon parfaite et absolue : les Exercices spirituels, la méditation et l'examen de conscience quotidien, la fréquentation des sacrements, les relations fréquentes avec un directeur spirituel fixe et la docilité filiale envers lui, le don total de soi à la sainte Vierge, la promesse ferme de travailler à sa perfection et à celle des autres[1]. »

[1]Telle fut toujours la pratique de nos congrégations au cours du passé, cf. E.F., t. III, p. 142 et suiv. Le meilleur exposé concernant la sanctification personnelle des Congréganistes :

La dévotion à la Sainte Vierge n'est donc pas le but ultime, mais le moyen privilégié d'amener le Congréganiste à se donner à Dieu et à vivre intégralement les exigences de son baptême. Elle aboutit normalement au don total, c'est-à-dire à l'acte de consécration à Marie, qui est comme un engagement sacré d'être davantage au Christ par sa Mère et adonné à l'avancement de son Règne[1].

9.4.4.2. Une école de formation apostolique – Cette formation à la vie intérieure profonde, qui purifie le cœur et rend les congréganistes capables de considérer leur vie et les événements *subspecieaeternitatis*, est seule capable de produire cette disponibilité à l'action et à l'apostolat qui est le but principal de la Congrégation. Le Saint-Père désire formellement que la Congrégation exerce un apostolat universel et infuse à toutes les autres œuvres de zèle son esprit apostolique et marial. De même que le Pape désire que le congréganiste soit « pour ainsi dire les mains visibles de Marie sur terre », le Père Chaminade, qui avait pressenti le rôle apostolique réservé à la Vierge dans les siècles futurs, voulait que ses congréganistes soient « ses auxiliaires et ses instruments dans la grande œuvre de la réformation des mœurs, du soutien et de l'accroissement de la foi, et par le fait de la sanctification du prochain ».

Pour être efficace, l'apostolat de la Congrégation doit être organisé, comme une *acies ordinata*. Cette organisation est très variable selon qu'il s'agit de congrégations scolaires ou extrascolaires[2]. Les premières groupent ordinairement les élèves

---

W. FERREE, « First aim of the sodality; personal sanctification, The Apostle of Mary, avril 1939, p. 98 et Suiv mai 1939, p. 35 et suiv.

[1]J. G. DICKSON, a Mystery of Christ's filial piety; a dynamic method , M. E., automne 1955, p. 19 et suiv.

[2]J. VERRIER, « Il y a congrégation et congrégation », Apôtre de Marie, 1950, p. 209 et suiv. On montre dans cet article la différence qu'il yavait dès les origines entre les

d'après leur âge; mais quelquefois il est plus avantageux de les grouper par paroisses, afin de les intégrer dès l'école à la vie de la paroisse[1]. Quant aux réunions elles-mêmes, leur succès dépend en grande partie du directeur[2]. Il doit être un animateur qui laisse l'exécution des détails d'organisation et abandonne une large initiative aux congréganistes eux-mêmes; les jeunes, en effet, s'intéressent davantage à ce qui est vraiment leur œuvre. Du reste, on ne forme des chefs et des apôtres qu'en les lançant dans l'action. Le directeur est là pour redresser les déviations si elles se produisent. Ici également, « on apprend en faisant. »

---

congrégations d'adultes et les congrégations d'écoles. La première partie est consacrée à l'étude de la Congrégation telle qu'elle était prévue dans l'Ancienne Méthode de 1824.

[1]W. ANDERSON, a Parish centeredsodality », M. E., novembre i 950, p. 73 et suiv.

[2]ELADIO OCHOA, «El director de la Congregación », El Pilar, avril 1943, p. 197 et suiv. Le directeur doit être « la lumière qui illumine et guide, la pulsation qui vivifie, le feu qui brûle et la volonté qui réalise ». Son action doit être discrète, il doit rester à l'ombre pour ne pas tuer l'initiative et l'intérêt : « La tête ne doit pas faire le travail des mains et des pieds. »

CONCLUSION :

LA PERSÉVÉRANCE DE NOS ÉLÈVES

La persévérance de leurs élèves devrait inquiéter tous les maîtres; puissent-ils se rendre le témoignage d'avoir mis en œuvre les mille et une suggestions de ce livre. Beaucoup prient tous les jours à cette intention. Mais est-ce assez?

Ce problème de la persévérance se pose déjà au cours des vacances scolaires. De nombreux jeunes gens souffrent de ne plus être soutenus et suivis pendant ces longs mois d'isolement. A la prodigalité parfois excessive des soins spirituels reçus durant l'année scolaire, succèdent un abandon et une carence tels que leur vertu fait naufrage et que les efforts déployés pendant l'année scolaire semblent annihilés. Certaines écoles ont tâché de parer à ce risque par une correspondance suivie avec l'aumônier, l'organisation de retraites, de camps et de colonies de vacances[1].

La situation est encore plus sérieuse après leur sortie de l'école. Chez beaucoup de jeunes se produit alors un fléchissement marqué dans la pratique religieuse et morale. Les meilleurs se ressaisissent; les autres se détournent définitivement. Les maîtres peuvent-ils se désintéresser de ces derniers, alors que leur amitié pourrait être le seul lien qui les rattache encore à la religion ? « Quand on est l'ami de tel maître, disait un ancien élève, on n'a pas le droit d'être un chrétien médiocre. » Les réunions d'anciens élèves par promotion peuvent exercer une grande influence, si dans chaque promotion se trouvent quelques jeunes gens de valeur, dont la discrète intervention maintient et parfois réveille la foi chancelante de leurs camarades. Que de jeunes, au moment d'une passe difficile, ont été épaulés par l'amitié de leurs condisciples et de leurs maîtres ! Que ces derniers favorisent donc les rencontres, resserrent les liens d'amitié : créés au collège par l'organisation de

[1]F. KIEFFER, « A nos élèves : pour passer de bonnes vacances », Apôtre de Marie, 1923, p. 87 et suiv.

cercles et de foyers, de retraites et de congrégations mariales[1], d'équipes sportives et de voyages ! Le Père Chaminade comptait beaucoup sur ces œuvres postscolaires.

> « Plus je vais en avant dans mes recherches sur la vie de : notre vénéré Fondateur, écrivait le Père Simler, plus je vois que l'idée de ne jamais abandonner les jeunes gens que la très sainte Vierge nous envoie, était chez lui un principe fondamental de l'éducation chrétienne, telle que doit l'entendre la Société de Marie. Lui-même n'a pas eu la satisfaction d'atteindre ce qui était le continuel objet de ses désirs; nous ne le réalisons pas non plus actuellement dans nos maisons comme nous le ferons plus tard, je l'espère; aussi croyons-nous suivre les indications de la Providence et l'appel de la très sainte Vierge en nous engageant dans cette voie, autant que nos ressources et la prudence nous le permettront[2].»

Cependant, si décevants que soient parfois les résultats de leur zèle, que les maîtres ne se découragent jamais ! Ce qu'ils ont semé, d'autres le récolteront peut-être. Qu'ils méditent cette réconfortante confidence d'un curé, ami d'une de nos écoles : « Je suis profondément édifié, disait-il, quand j'assiste vos anciens élèves à leurs derniers moments. Ils ont gardé pour la Sainte Vierge une affection d'enfant, n'ayant jamais laissé passer un jour sans réciter en son honneur au moins quelques Ave Maria avant de s'endormir. Et si on leur demande qui leur a appris à aimer ainsi Marie Ce sont les Frères dont j'ai été élève, répondent-ils. »

---

[1]L'établissement de congrégations postscolaires était une idée chère au P. Chaminade : « Ce qui distingue nos écoles, ce sont les institutions accessoires dont on s'efforce de les accompagner partout, pour soutenir, dans les enfants qui sortent des écoles, les bonnes habitudes et les sentiments religieux qu'ils y ont reçus » (E.F., t. III, p. 106); et : « Les congrégations sont établies pour soutenir les effets obtenus dans les écoles » (Premier projet de statuts, 1825, art. 29).

[2]E. F., t. III, p. 106-107.

Troisième Partie

LE MAITRE MARIANISTE

Pour réaliser plus efficacement sa mission, une école doit suivre le rythme du progrès technique, conformer ses bâtiments aux exigences croissantes de l'hygiène, adapter son mobilier aux différentes tailles, employer un matériel scolaire toujours plus perfectionné, rénover constamment ses méthodes au contact des découvertes psychologiques et didactiques. Cependant, il ne faut pas se bercer d'illusions : toutes les améliorations techniques, administratives et méthodologiques n'offrent que des possibilités. L'essentiel reste le maître; et chez celui-ci l'équipement littéraire, scientifique et didactique, pour indispensable qu'il soit, est moins important que les qualités morales et religieuses. Un bon maître, intégralement voué à sa mission éducative, réalise plus de bien dans des conditions modestes, qu'un excellent technicien pourvu du meilleur équipement, mais dépourvu de certaines qualités d'esprit, de cœur et de volonté. La valeur du maître en tant qu'homme étant le facteur décisif de l'éducation, un court traité du maître marianiste achève donc opportunément la pédagogie marianiste.

CHAPITRE DIXIEME

FÉCONDITÉ DE LA VOCATION DE RELIGIEUX ÉDUCATEURS

10.1. Grandeur de la Mission d'éducateur chrétien

Nulle vocation humaine n'a jamais été exaltée à l'égal de celle d'éducateur de la jeunesse et il serait aisé de constituer un florilège des plus beaux éloges décernés à ceux qui s'y consacrent. L'Ecriture Sainte leur promet de briller comme des astres au firmament de l'éternité[1]. « Il n'est ni peintre, ni sculpteur, ni aucun artiste, dit saint Jean Chrysostome, qui puisse être comparé à celui qui sait former l'intelligence et le cœur de la jeunesse. Mais une œuvre qui dépasse de beaucoup les plus belles créations de l'art humain, est celle qui consiste à reproduire dans les âmes l'image vivante de Jésus-Christ. » C'est avec raison qu'on a comparé le rôle du maître chrétien à celui du sacerdoce. On comprend donc que les évêques américains aient préféré bâtir des écoles avant de construire des cathédrales et que les Papes aient présenté l'école comme l'œuvre qui « offre les plus grandes possibilités d'apostolat[2]. »

> « Aucune parole ne nous révèle mieux la grandeur, la beauté et l'excellence de l'œuvre de l'éducation chrétienne, que la sublime expression d'amour par laquelle Notre Seigneur Jésus-Christ, s'identifiant avec les enfants, prononce solennellement: Quiconque reçoit en mon nom un de ces petits, me reçoit[3].
>
> « Enseigner ! Fonction sublime, grâce à laquelle l'homme, dans la pauvre mesure de sa puissance créée, participe au rôle du

[1]Daniel, XII, 3.
[2]PIE XI, 31 août 1935.
[3]PIE XI, ibid.

Verbe incarné. Après les consolations infinies qu'un catholique trouve aux pieds des autels, après les joies de la famille, je ne connais pas de bonheur plus grand, disait Ozanam, que de parler à des jeunes gens qui ont de l'intelligence et du cœur[1]. »

« Ouvrir, dilater, éclairer, orner progressivement l'esprit de l'enfant et de l'adolescent, qui s'éveille à la vie; guider la jeunesse curieuse, ardente, saintement ambitieuse de découvrir la vérité, empressée à en cueillir les fruits sur toutes les branches du savoir, est-il tâche plus belle, plus étendue, plus variée dans sa merveilleuse unité ? Car enfin, à tous les âges, dans tous les domaines de l'étude une seule chose est en vue : l'acquisition, la possession de la lumière toujours plus pleine, toujours plus pure, pour l'aimer et pour la goûter, pour la défendre et pour la protéger, pour la donner à tous, à chacun selon sa capacité, pour en multiplier et répandre partout les bienfaits[2].

« Nous vivons dans un temps de formidables bouleversements; il se pourrait donc que l'un ou l'autre des maîtres catholiques, spécialement parmi les plus jeunes, soit tenté de penser et de se demander quel sens et quelle valeur a, au milieu de gigantesques événements, sa petite tâche dans une école peut-être modeste, parmi des enfants du peuple simple et humble. Que pas un d'entre vous, chers fils, ne se laisse troubler par de semblables pensées et sentiments trompeurs. Il ne faut pas nier, certes, la grandeur des événements dont nous sommes témoins. Mais on ne peut, non plus, négliger de penser combien souvent, à ne considérer même que les trois *derniers siècles, se sont* réalisées les paroles du psalmiste : *Dominus dissipat consilium nationum; irritas facit cogitationes popuolorum. (*Le Seigneur renverse le plan des nations; il rend vaines les pensées des peuples).

[1]Pie XII, 24 avril 1945

[2]Pie XII, 10 avril 1950.

« L'avenir est devant mous comme dans un brouillard impénétrable. Mais cet avenir, vous l'avez en votre pouvoir, parce que c'est en vos mains que sont les nouvelles générations qui devront le dominer et le façonner. Et elles – c'est-à-dire les enfants d'aujourd'hui — sauront le dominer et le façonner pour le plus grand bien de la famille humaine, si elles se mettent à l'ouvrage saines d'esprit et de corps, composées de citoyens honnêtes et de bons chrétiens.

« Or, cela dépend essentiellement de votre action, car aucune, après celle de la maison paternelle, n'a d'influence durable sur l'âme des jeunes gens comme celle de l'école. Ici donc est l'importance de votre tâche, même si, d'aventure, elle devait s'accomplir dans une pauvre école perdue dans un village de la montagne. Tâche plus importante et plus délicate de nos jours surtout, car, n'est-il pas vrai que vous devez bien souvent suppléer aux déficiences d'un grand nombre de parents, que les misères, les difficultés de la vie, les circonstances extérieures rendent moins aptes à remplir leur sainte et rude mission éducative ? « Regardez donc toujours votre école, grande et belle, ou laide et petite, comme un temple où pénètrent la dignité et la pureté, où la vérité et la droiture occupent les premières places, où resplendit la religion qui élève et ennoblit l'esprit en Dieu; ce Dieu présent partout, présent dans les mouvements de votre esprit et de votre cœur, ce Dieu scrutateur infaillible de vos pensées et de vos affections, lesquelles doivent être toutes tournées vers le bien et la vertu morale, afin que vous puissiez vous-mêmes devenir les maîtres des âmes juvéniles[1]. »

« Quelle grande chose donc, s'écrie le Père Simler, que d'être appelé à compléter cet ouvrage merveilleux commencé par Dieu

[1]Pie XII, 8 septembre 1946

dans la création, mais déformé par le péché originel ! Quel honneur Dieu nous fait en nous associant à son œuvre par excellence[1]! »

10.2. Beauté de la vocation de religieux éducateur

Si la mission d'éducateur chrétien est déjà si belle, que dire de celle du Religieux, qui se voue corps et âme à l'œuvre de l'éducation chrétienne? Notre Fondateur et nos Supérieurs généraux ont magnifié à l'envi la sublimité de notre vocation. Comme nous avons déjà exposé ailleurs leur pensée, contentons-nous de citer quelques passages[2]

> « Ce qui doit nous combler de joie, c'est d'être appelés au ministère de l'enseignement : c'est un véritable apostolat, qui doit engager à travailler avec courage et patience, avec une entière confiance en Jésus et Marie; c'est une grâce insigne, que nous devons recevoir avec une grande humilité et une grande simplicité, car nous ne sommes pas dignes d'enseigner. Ayons donc toujours présente à l'esprit la grandeur de notre vocation, si nous voulons y répondre avec fidélité[3].

> « Notre œuvre est grande, elle est magnifique. Si elle est universelle, c'est que nous sommes les missionnaires de Marie qui nous a, dit : Faites tout ce qu'il vous dira ! Oui, nous sommes tous missionnaires : à chacun de nous la Sainte Vierge

[1] *Guide di maître, p. 3.*

[2] Ces passages sont rassemblés par J. PANZER, « The Marianist educator», dans M. E., mai 1951, p. 9 et suiv. Dans le même n° du M. E., voir aussi, R. LEOPOLD, « The role of the teaching Brother», p. 38 et suiv. Et dans le livre *Meeting the vocation crisis*, le chapitre écrit par le B. P. JUERGENS, « Vocation to the teachingBrotherhood), p. 168-170.

[3] CHAMINADE, E. F., t. II, p. 357.

a confié un mandat pour travailler au salut de nos frères dans le monde. Aussi le Saint-Père n'a-t-il pu s'empêcher, dans sa joie, de bénir le Seigneur qui nous a inspiré un tel dessein. L'œuvre lui a hautement plu; il l'a estimée digne de toute louange et de toute recommandation, et il a voulu qu'on en inculquât l'esprit à tous les membres, afin de les exciter à aller toujours en avant, sous les auspices de la Vierge Marie, assurés de se rendre ainsi avantageusement utiles à l'Eglise[1].

« Mes chers Frères, nous n'aimerons jamais trop, nous n'aimerons jamais assez, notre vocation d'éducateurs. A la suite de la Sainte Vierge, guidés par Elle, nous avons nous aussi choisi la meilleure part, la meilleure, non au sens relatif et par comparaison aux autres vocations, mais la meilleure au sens absolu, c'est-à-dire que notre vocation a, comme objet véritable et définitif, Dieu à qui nous allons, Dieu à qui nous amenons les enfants et les jeunes gens qui nous sont confiés[2]. »

« Ah ! Combien ils se ravalent indignement, ceux qui, oubliant la haute dignité dont Dieu les a investis, n'aperçoivent plus et ne veulent plus voir dans leurs occupations que le métier d'un professeur plus ou moins capable, d'un surveillant plus ou moins habile, d'un directeur plus ou moins expérimenté ! Interrogez votre conscience, et dites-moi si vous avez toujours su garder une élévation de vues en rapport avec la sublimité de vos fonctions, et si vous comprenez enfin que parmi les œuvres divines sur cette terre, il n'en est pas de plus divine que celle de coopérer avec Dieu au salut des âmes[3] ! »

[1]II id., p. 430.
[2]KIEFFER, Circulaire 12, ρ. 334.
[3]SIMILER. « Les hommes de Dieu », Circulaire 27, p. 657.

CHAPITRE ONZIEME

SES VŒUX FONT DU RELIGIEUX UN ÉDUCATEUR IDÉAL

Ce qui importe le plus, en éducation, c'est la personnalité du maître. « C'est moins la bonne organisation que les bons maîtres qui font les bonnes écoles », dit Pie XI. « Si le maître n'est pas bon, écrit le Père Simler, s'il n'est pas ce qu'il doit être, tout est manqué... Tel le maître, tels sont les élèves; l'esprit du maître, tel est aussi l'esprit des élèves et l'esprit général de la maison[1]. » « Même les meilleurs programmes, dit à son tour S. S. Pie XII, servent de peu, si le maître n'est pas à la hauteur de sa tâche; au contraire, même avec un système scolaire déficient et imparfait, un bon maître peut cependant obtenir de notables résultats[2]. »

> « Quels que soient la méthode et son matériel didactique, le succès du professeur dépend de l'étendue et de la qualité de la vie, de l'amour et du sérieux qu'il apporte à l'accomplissement de sa tâche. Si lui-même est froid et indifférent, négligent et inhabile — alors que le bâtiment scolaire serait un palais d'art et de science — un tel professeur est incapable de dispenser une éducation solide (Mgr Spalding).

> « Le maître est le facteur décisif dans le succès d'une école. C'est lui qui infuse vie et mouvement au système scolaire. Si son enseignement manque d'efficacité, l'équipement, l'administration, les manuels et les programmes restent inopérants. Un maître authentique sait enseigner avec succès dans une hutte en bois dépourvue d'équipement scolaire.

[1]Le Guide du maître, p. 3-4.
[2]Le 11 septembre 1948.

Comme Marc Hopkinson, il est capable de galvaniser et de vivifier un programme momifié, d'infuser intérêt et clarté à un manuel désespérément confus. Qu'on l'appelle comme on voudra, son efficience jaillit de l'intérêt vivant pour ses élèves, de la connaissance des lois de la psychologie humaine[1]. »

11.1. On éduque plus efficacement par ce que l'on est que par ce que l'on dit

Cette influence éducatrice, le maître l'exerce d'abord par le rayonnement de ses qualités humaines et chrétiennes. L'éducation, en effet, est essentiellement une communication de vie; un maître qui ne possède pas une âme vivante n'est donc pas fait pour l'éducation. On ne donne que ce que l'on a. Comment, s'il n'est pas penseur, éveillera-t-il la curiosité et la réflexion de ses disciples ? Comment, s'il n'aime pas, allumera-t-il l'amour en leurs cœurs ? S'il n'est pas passionné pour le Bien et le Vrai, comment y passionnera-t-il ses élèves ? S'il n'aime pas le Christ et la Vierge, comment provoquera-t-il cet amour dans l'âme des enfants? L'éducation est un rayonnement, une fascination qui s'exerce à l'insu des élèves. L'éducateur fait donc plus par ce qu'il est que par ce qu'il dit. Aussi sa valeur professionnelle, si importante qu'elle soit, importe-t-elle moins que les qualités de la personnalité, du caractère et de la culture.

« Le maître est un homme plutôt qu'un livre, un compagnon et un guide plutôt qu'un pédagogue et un homme de discipline; il est un modèle plutôt qu'une règle, un conseiller plutôt qu'un démonstrateur, un inspirateur plutôt qu'un canal de connaissances, un homme plutôt qu'une machine, un maître plutôt qu'une méthode, une voix à résonnance

[1]J. GARVIN, "The tests of a teacher's efficiency", C. E. A. Bulletin, 1918, p. 894.

humaine plutôt qu'un phonographe qui reproduit les mots et les pensées des autres[1].

« On ne peut donner ce qu'on n'a pas. Il faut avoir obtenu de soi-même tout ce qui était possible, avant de l'exiger des élèves. Nous devons avoir expérimenté le grand secret de la pensée, être penseurs nous-mêmes, pour être des maîtres efficients. Si mous avons combattu avec succès le dur combat de la construction de notre personnalité, goûté les fruits d'un intense effort mental, expérimenté la dure maîtrise de difficultés apparemment insurmontables et l'âpre plaisir intellectuel qui surpasse tout autre plaisir humain, acquis la confiance dans notre pouvoir personnel dans la pleine conscience des diverses manifestations de notre croissance mentale, alors seulement nous serons capables d'apprécier à sa valeur cette formation et nous chercherons, autant qu'il est en notre pouvoir, de mettre les autres en possession des mêmes dons de l'esprit et du cœur[2]. »

Le véritable professeur est celui qui donne à ses élèves l'envie d'être comme lui.

Cette influence secrète mais irrésistible du maître, s'exerce surtout sur le plan moral. La morale, en effet, ne s'enseigne pas, elle s'insinue et se diffuse par l'exemple. Par sa seule présence, « qu'il le veuille ou non, un maître forme ou déforme ses élèves[3]. » Nous avons souvent parlé, au cours de ce livre, de l'influence de l'exemple en éducation. Un éducateur soucieux d'efficacité doit s'efforcer d'être un témoin vivant des valeurs humaines et chrétiennes qu'il enseigne. Si sa conduite n'est pas en accord avec son enseignement, il vaut mieux qu'il se taise, car le silence fait moins de mal qu'un bon conseil doublé d'un mauvais exemple. Les

[1]J. GARVIN, Culture and the teacher n, Apostle of Mary, février 1909, p.7.

[2]J. S. “Thoroughness”, *Apostle of Mary*, juin 1912, p. 160. Mêmesidéesexprimées par LAEHR, « The value and necessity of pedagogy), Apostle of Mary, août 1911, p. 167.

[3]D. LAZARO, Vie, p. 377.

élèves, même les plus jeunes, sont des observateurs perspicaces et impitoyables. Même s'il se présente avec un masque, le maître ne trompe que lui-même, car ses moindres gestes, les intonations mêmes de sa voix, trahissent le fond de son âme. Les adolescents en particulier, très absolus et très imitateurs, n'admettent pas les contradictions entre la conduite et la doctrine. L'idéal moral qu'ils adoptent, c'est celui que rayonne la vie de l'éducateur. Si celui-ci se fait aimer et admirer, il les mènera sans difficulté vers les plus hauts sommets; s'il se fait mépriser à cause de la contradiction qui existe entre sa doctrine et sa vie, ils risquent de mépriser également l'idéal qu'il est chargé de prêcher. Sur le plan religieux, l'exemple est encore plus irremplaçable. « Les apôtres seuls font des chrétiens », disait M. Cousin, et le véritable apôtre est un témoin avant d'être un prédicateur; il doit prêcher l'Evangile par tout son être avant de le prêcher par sa bouche. Le Christ et sa doctrine doivent rayonner à travers toute sa personne. A notre époque d'indifférence religieuse, il est plus important que jamais que l'exemple de l'éducateur fasse choc sur les enfants.

> « Le danger que le cinéma fait courir à la foi des élèves, est d'une menace moins grave que celui qui peut résulter des défauts éventuels du prêtre et ensuite de ceux des- maîtres et éducateurs en général. En termes positifs, l'influence du prêtre et de l'éducateur à la maison paternelle, à l'église et à l'école, demeure toujours le premier et le plus solide élément pour faire d'un jeune un vrai chrétien[1]. »

Aussi, tous les pédagogues, de quelque parti qu'ils soient, ont-ils insisté sur l'importance irremplaçable du bon exemple des maîtres. « Peu d'âmes sur la terre résistent à la domination d'une âme qui se laisse être belle[2]. »

> « Les maîtres parviendront toujours assez facilement à faire de leurs enfants des écrivains ou des lecteurs; ce qui est plus

[1]Pie XII, 27 mai 1952.

[2]F. KIEFFER, L'autorité dans la famille et l'école, p. 441. Cf. aussi « Predicar, educar con el ejemplo en todas partes y, *El Pilar*, décembre 1931, p. 21.

difficile, c'est d'en faire de bons chrétiens, des saints, parce qu'il faut que les maîtres prêchent d'exemple : il faut qu'ils soient dans la voie de la sainteté pour y faire entrer les autres[1].»

« Dans le gouvernement des élèves, ce que le maître est, importe plus que ce qu'il dit. Si l'amour de Dieu, de la vérité et du devoir ne brillent pas dans sa vie et dans son cœur, ses efforts pour l'allumer dans les élèves seront vains. S'il désire bannir le mensonge et la fourberie, qu'il les bannisse de sa propre conduite ! S'il veut voir ses élèves gentils, bons, purs, que sa propre vie fasse montre de ces vertus[2]! »

« Les responsabilités de l'éducation devraient inciter ceux qui en ont la charge à se présenter toujours aux enfants sous le jour le plus favorable. Pour les enfants, ils sont en un sens « la voie, la vérité et la vie ». Pendant longtemps l'enfant sera incapable de concevoir un autre idéal que celui qui est concrétisé dans les personnes qu'il respecte : son père, sa mère, ses maîtres. Les âmes grandissent au contact des grandes âmes; elles se font nobles, généreuses, belles, au contact des âmes généreuses, nobles, belles[3]. »

« Hélas! Parmi les éducateurs chrétiens, ne se rencontre-t-il pas des hommes assez hardis et inconséquents tout à la fois, pour exiger des autres le devoir strict, alors que pour leur propre compte, ils sont à peine exacts à remplir leurs principales obligations ? Ils s'étonnent ensuite du peu d'efficacité de leurs conseils et de leurs remontrances; ils oublient sans doute, par une étrange aberration d'esprit, que nous nous attachons à examiner ceux qui voudraient, sous apparence de zèle, prendre de l'ascendant sur nous, et que la

[1]Ancienne Méthode, art. 51.

[2]A. KAISER, « Discipline in school », Apostle of Mary, août 1907, p. 202.

[3]F. KIEFFER, op. cit., p. 488.

moindre faiblesse découverte en eux nous sert de prétexte pour éluder leurs leçons.

« De nos jours, plus que jamais, et en n'importe quel milieu, ce n'est pas l'habit, la fonction qui en imposent, c'est le prestige de la personne même. Qui ne voit que les âmes deviennent de plus en plus fières, qu'elles ont très vif le sentiment de leur liberté, qu'elles repoussent d'instinct toute sujétion, toute dépendance ? Pour qu'elles acceptent volontiers l'influence que vous voulez exercer sur elles, il faut donc qu'elles reconnaissent en vous une valeur supérieure à laquelle elles discernent qu'il est raisonnable et séant de se soumettre; et c'est votre supériorité morale qui leur présentera ce caractère, surtout si elle apparaît comme surhumaine, comme étant le résultat d'une vertu surnaturelle qui est foncière et solide. Au contraire, la seule apparence d'une passion humaine, égoïste, mesquine, en celui qui commande, même quand elle est jointe à une notable supériorité d'intelligence et d'énergie volontaire, irrite et révolte les inférieurs. Se voient-ils contraints d'obéir, ils le font extérieurement et par crainte; mais c'est pur automatisme de leur part. Vous ne pouvez assimiler cette discipline officielle, administrative, à l'obéissance chrétienne qui obtempère par conscience et de bon gré. Ce n'est guère que de ceux en qui elles constatent l'empire de la nature supérieure sur les bas instincts, que les âmes, particulièrement les plus nobles et les plus susceptibles de culture morale, acceptent de bon gré l'influence et la direction[1]. »

Aussi bien, avant de lutter contre les défauts des enfants, l'éducateur doit-il lutter contre les siens.

« Si nous voulons vraiment faire œuvre d'éducateurs, si nous voulons sincèrement élever nos élèves, il est de toute nécessité que

[1]P. HISS, Circulaire 35, p. 580-581.

nous nous élevions d'abord, nous-mêmes, que nous mous arrachions d'abord nous-mêmes à la vie artificielle et extérieure qui nous entraîne. Nous poussons les enfants à la lutte la plus violente qui soit, puisque c'est la lutte contre la partie la plus attirante d'eux-mêmes. Mais ce dont on veut convaincre et persuader, il faut le vivre d'abord. Nul ne donne que ce qu'il a et ce qu'il a en surabondance, c'est la loi de la vie. [1]»

11.2. Ce que sa vie religieuse apporte à l'efficacité de l'éducateur[2]

Un préjugé tenace veut que les Religieux soient moins bien qualifiés que les séculiers pour donner aux jeunes une éducation adaptée à leur future vie d'hommes. Leur séparation d'avec le monde les prive, prétend-on, de la liberté d'action, qu'exige une culture ouverte aux réalités de la vie. Il serait facile de répondre à cette critique par un argument de fait. Le succès croissant des écoles dirigées par les Ordres enseignants, la préférence marquée des familles pour leurs écoles, les sacrifices financiers qu'elles consentent pour leur confier leurs fils, sont une preuve irrécusable de leur confiance. Mais il y a des arguments intrinsèques, tirés de l'état religieux. La vie religieuse, en effet, à condition qu'elle soit vécue dans son esprit intégral, prédestine le Religieux à être l'éducateur par excellence. Le Saint-Père l'affirme formellement :

> « En ce qui concerne la formation intérieure de vos élèves, votre vocation religieuse est, pour vous, d'un puissant secours. La foi ardente, l'union à Dieu, l'amour du Christ dont vous avez pu vous pénétrer, selon l'esprit de votre Congrégation, dès l'époque du noviciat; les vœux, non, seulement de chasteté, mais aussi et essentiellement d'obéissance; le travail commun sous un unique guide et dans une même direction, tout cela agit fortement sur les jeunes âmes – naturellement,

[1]J. R. « Le secret de l'éducateur », Apôtre de Marie, 1908, p. 98,

[2]Voir le beau discours du P. de Lagarde sur ce sujet, Vie, t. II, p. 307 et sui.

toujours en supposant que vous soyez vous-mêmes à la hauteur de votre vocation[1].»

a. - Les pédagogues sont unanimes à reconnaître qu'un homme sans idéal ne doit pas embrasser la carrière de l'éducation, parce que la fonction éducative exige *une mystique de désintéressement total*. « Aimer l'enfant, dit un pédagogue laïque, aimer l'idéal qu'on conçoit fortement pour lui, vouloir lui en communiquer la flamme, tels sont les trois éléments qui font essentiellement la vocation d'éducateur. » Le Religieux enseignant, en consacrant son être et sa vie au service de Dieu, s'est voué corps et âme à la mission enseignante de l'Eglise, en dehors de toute considération de gain ou de bien-être. L'éducation, pour lui, n'est pas un métier : elle est une mission désintéressée.

b. — La première disposition qu'on exige d'un éducateur, c'est l'amour des enfants. « Il n'y a pas d'éducation sans amour, et dans l'éducation tout dérive de l'amour. Un maître qui n'aime pas ses enfants, ne mérite pas le nom de maître et n'est pas digne d'en exercer la fonction. » L'homme égoïste, quelques qualités qu'il possède par ailleurs, fera difficilement un bon éducateur. Dans ses rapports avec les élèves, il manquera toujours de cette chaleur communicative, de cet instinct de générosité que l'enfant découvre par intuition et auxquels il répond spontanément. Cet amour suppose abnégation et désintéressement. Un maître doit aimer les enfants pour eux et non pas pour lui, pour les attraits extérieurs qui l'attirent lui-même; il doit être prêt à se sacrifier pour eux, dussent-ils le payer par l'ingratitude; il ne doit pas les attacher à sa propre personne, mais, à travers lui, au Christ; il doit se défendre de concentrer sur un seul enfant toutes ses capacités d'aimer, car son cœur doit être assez large pour s'ouvrir à tous, pour faire sentir à chacun qu'il est aimé et que tous sont aimés comme lui. L'amour exclusif établit l'éducation dans un climat malsain, car l'éducateur

[1]« A des Religieuses enseignantes », le 13 septembre 1951.

attend alors trop de l'enfant aimé, il s'impatiente devant les lenteurs, prend un insuccès pour une injure personnelle; d'autres fois, au contraire, il pardonne tout, relâche toute fermeté. Seuls les enfants plus pauvres et plus déshérités ont le droit de bénéficier d'un amour plus chaud.

Qui ne voit que le vrai Religieux, par toute sa vie religieuse, est préparé à aimer avec cette lucidité, cette abnégation, cet oubli de soi et cette fraîcheur qu'exige l'éducation ? Les vœux intégralement vécus, réalisent en lui une disponibilité absolue au service de Dieu et de l'apostolat, libèrent son cœur de tout attachement égoïste. Le vœu de chasteté, en particulier, par lequel il réserve à Dieu ses capacités d'aimer, le conduit à cet amour désintéressé qui, nous l'avons souvent vu, est le facteur essentiel dans l'éducation d'une âme d'enfant et d'adolescent. Aussi les élèves ne s'y trompent pas, ils rendent l'amour pour l'amour et se laissent façonner à leur insu par le maître aimé[1].

> « Il faut que chacun se sente l'objet d'une attention spéciale de la part de l'éducateur, et qu'il n'ait jamais l'impression d'être confondu et oublié dans la masse, négligé dans ses exigences

[1]Voir dans H. LEBON, Méditations sur la Règle, t. II, p. 188 et suiv. la nature de l'amour d'un Religieux pour ses élèves; il doit être surnaturel, universel, tendre, délicat. Le Saint-Père à un groupe de Religieuses enseignantes (30 décembre 1953) : « Vous éviterez les démonstrations extérieures d'affection excessives qui porteraient facilement à des faiblesses nuisibles et rendraient les fillettes dominatrices et arrogantes; et il ne faudra pas confondre l'amour avec la joie qu'elles peuvent vous procurer grâce à leur présence, à leur candeur, à leur fraîcheur innocente. Cette joie contribuera certainement à vous donner une impulsion et de la ferveur dans l'accomplissement de votre devoir; mais vous vous rappellerez toujours que l'amour est un don, qu'il est un sacrifice, qu'il est un renoncement. Aussi dans votre dévouement total à l'enfance, vous ne vous rechercherez pas vous-mêmes, vous ne tendrez pas à conquérir l'affection exclusive des fillettes; mais, en les aimant vraiment et sincèrement, vous arriverez, à un détachement du cœur, souvent ardu, mais indispensable. Les fins surnaturelles et apost0liques que vous poursuivez le rendent même plus nécessaire, car vous voulez faire fleurir dans ces âmes innocentes l'amour de Jésus-Christ, à qui elles appartiennent et qui les a rachetées par son précieux sang. Cette généreuse réserve vous permettra de mieux connaître toutes vos déficiences et de supporter avec le sourire sur les lèvres les difficultés et même les insuccès possibles. Ainsi serez-vous de dignes collaboratrices de l'œuvre rédemptrice, des images vivantes du Christ et de son amour pour l'enfance. »

particulières, dans ses besoins et ses faiblesses, comme si comptait seulement sa présence physique. Cette attention particulière fera naître en l'élève le stimulant pour affirmer et développer son tempérament personnel, l'esprit d'entreprise, le sens de sa responsabilité vis-à-vis de ses supérieurs et ses camarades, comme s'il vivait au sein d'une famille nombreuse et bien ordonnée[1]. »

c. — L'éducation chrétienne est impensable hors d'un climat de foi. Un éducateur est un coopérateur de la grâce divine[2]; il doit s'effacer pour la laisser agir. Son rôle, comme celui de saint Jean-Baptiste, est de préparer le chemin au Christ, de « diminuer pour qu'Il croisse » dans les âmes. L'esprit de foi l'aide à se libérer de tout amour-propre, de toute susceptibilité, de toute ambition personnelle comme aussi de toute pusillanimité, alors qu'il serait parfois tenté de compter uniquement sur son savoir-faire, de s'interposer entre les âmes et Dieu, de rechercher le succès et ses avantages propres dans cette œuvre proprement divine. Par la foi, il se considère comme un instrument entre les mains de Dieu, comme « un serviteur inutile » entre les mains du Maître intérieur. Or, *la vie religieuse baigne précisément l'éducateur dans une atmosphère de foi* ; elle l'habitue à vivre en la présence de Dieu, à lui soumettre tous les instants de sa journée; les exercices de piété alimentent et vivifient constamment cette foi ; l'obéissance l'y fixe, en lui assignant des postes qui sont pour lui l'expression constante de la volonté de Dieu et la garantie du meilleur service de l'Eglise.

d. — *Sa pratique de l'ascétisme prépare le Religieux à mieux comprendre la véritable fin de l'éducation*. Celle-ci est-elle autre chose, au fond, qu'une ébauche de la vie ascétique ? L'éducation, comme l'ascétisme, vise à soumettre les passions à la raison et à la foi, à orienter les tendances vers le Bien, à plier l'intelligence devant la vérité, à intégrer l'individu dans l'univers social et à

[1]Pie XII, 20 avril 1956. *Voir ce qui a été dit sur ce sujet, page 188 et suiv.

[2] Voir ce qui a été dit sur ce sujet, page 133 et suiv.

élever son âme vers Dieu. Ni l'une ni l'autre ne considère comme critère moral ultime la conformité extérieure de la conduite à la loi, mais juge que la valeur réelle d'un acte se tire de son degré de liberté ou de consentement, bref que la lettre, pour ne point déshumaniser, doit être vivifiée par l'esprit. Personne ne doit donc être moins tenté qu'un Religieux d'imposer à ses élèves des gestes extérieurs sans se préoccuper du consentement intérieur, de verser la vérité dans l'intelligence passive sans éveiller préalablement la curiosité qui est l'appétit spirituel. Il sait par une expérience personnelle que, sur le plan des habitudes ou des vertus, rien de durable ne se crée sans la collaboration de la liberté. Il se garde donc de substituer son vouloir et sa pensée à ceux des élèves, mais s'efforce, au contraire, de les disposer à se libérer eux-mêmes, à chercher la vérité et à l'assimiler dans une collaboration active; il vise surtout à discerner et à indiquer les impulsions bonnes, à montrer le chemin, à stimuler le courage, à adapter les efforts aux capacités individuelles, à contrôler la valeur des méthodes employées. En somme, près de ses élèves, il imite l'action de Dieu sur son âme propre; il propose sans imposer, tout en mettant à la disposition de la faiblesse enfantine l'aide de sa fermeté.

e. — *La vie religieuse réalise au maximum entre les maîtres l'union et l'unité* qui sont une des conditions essentielles du succès d'une école, alors que la désunion disperse les forces et paralyse les initiatives. Les Religieux sont unis par le même idéal et un esprit identique; ils ont été formés ensemble aux mêmes principes ascétiques et pédagogiques; ils obéissent librement au même chef; ils sont unis ensemble dans l'amour du Christ et de la Vierge; ils partagent entre eux les mêmes soucis et les mêmes enthousiasmes, le rayonnement de chacun se décuple de l'aide fraternelle qu'apportent les autres et ils savent qu'au jour où le flambeau leur tombera des mains, de plus jeunes bras assureront la relève. Dans quelle école, dirigée par des maîtres séculiers, trouvera-t-on une pareille unité de vues et d'action? Entraînés par cette: convergence des efforts pédagogiques, les élèves s'épanouissent et leur éducation,

toujours dirigée par les mêmes principes et favorisée par la même atmosphère, s'opère, pour ainsi dire, à leur insu.

f. – Ces avantages sur le plan de l'essentiel sont inappréciables; ils compenseraient, s'il le fallait, et abondamment, les inconvénients qui résulteraient de la séparation des Religieux d'avec le monde ? Mais est-il vrai que les membres des congrégations enseignantes sont étrangers « à la vie », comme on le dit ? Avant de quitter le monde, ils ont vécu de longues années dans le milieu réel de leur famille. Ils gardent avec la réalité des contacts d'autant plus objectifs qu'ils l'envisagent d'une manière plus désintéressée. Aussi, comme le proclame le Saint-Père, « les Religieux enseignants ne sont pas rares aujourd'hui qui, dans le meilleur sens du mot, sont plus près de la vie que les personnes ordinaires dans le monde[1]. » Par les lectures, les contacts avec les élèves et leurs familles, ils sont aussi initiés aux problèmes sociaux et souvent mieux au courant des questions modernes que les professeurs séculiers, dont le temps est dispersé par toutes sortes d'occupations et dont l'objectivité s'estompe dans les soucis de famille. Pour se convaincre que le souci des Religieux de s'adapter à leur temps et à la psychologie de la jeunesse contemporaine ne peut être plus vif chez les séculiers, qu'il suffise de rappeler les adaptations introduites et les initiatives prises pendant la dernière décade dans l'enseignement congréganiste. Il y a sans doute parmi les Religieux des hommes trop attachés au passé et peut-être fermés sur l'évolution de leur temps. Qui peut se flatter de garder toujours le juste milieu ? Il y a partout des esprits pétrifiés.

> « Y a-t-il chose plus noble et plus belle en ce monde que le caractère d'un homme qui évite les plaisirs et vit des jours laborieux, qui a acquis la maîtrise de soi dans la pratique du renoncement, qui médite tous les jours dans le silence et la solitude, qui s'efforce de conquérir toutes les vertus attrayantes et de tracer sur lui et les autres les traits mêmes du Christ ? Y a-t-il en ce monde chose plus belle que le caractère

[1]Pie XII, le 13 septembre 1951.

d'un authentique Religieux ? Ah ! Si chaque maître religieux était convaincu de l'influence de son état, ne s'efforcerait-il pas de perfectionner son caractère, d'en débarrasser toutes les imperfections et de l'orner de toutes les vertus ? Semblable à une mère intelligente qui s'efforce, par une digne préparation, d'avoir elle-même les dispositions qu'elle désire voir en son fils ou en sa fille, sachant bien que chaque pensée, chaque désir et chaque acte de sa volonté affecteront le tendre caractère de son enfant, le maître religieux qui désire former des chrétiens devrait devenir semblable à Jésus-Christ. Hélas ! A cause de la perversion humaine, ne trouvons-nous pas souvent le contraire[1] ? »

11.3. La spiritualité du religieux éducateur

Y a-t-il une spiritualité de l'éducateur marianiste ? Oui; car par le fait que nous sommes devenus éducateurs, un nouveau courant spirituel a pénétré dans notre vie. Notre vocation marianiste se spécifie par l'appel à la formation de la jeunesse. La fonction pédagogique est comme une paternité spirituelle, en vertu de laquelle le maître contracte avec ses élèves une parenté surnaturelle et se trouve comme associé à la paternité spirituelle de Dieu et à la maternité spirituelle de Marie. Parce que l'éducateur a charge d'âme, il se sent stimulé à intensifier et à enrichir sa vie intérieure, à l'étendre et à l'approfondir pour ses élèves.

S'il est vrai qu'une âme qui s'élève élève le monde, à plus forte raison peut-on affirmer que le maître fait bénéficier ses élèves des accroissements de son être. Ainsi, animé du désir d'être meilleur éducateur, le maître marianiste aspire à une vie spirituelle plus

[1]F. WOHLLEBEN, Influence of a religious teacher, 4-posite of Mary, décembre 1912, p. 312-313.

riche, plus profonde et plus intense. En un certain sens, ses élèves sont devenus comme les stimulants d'une spiritualité plus différenciée.

Avant de caractériser cette spiritualité, condensons en quelques formules sa mission apostolique, telle que nous l'avons expliquée à plusieurs reprises[1]. Le Religieux éducateur est le ministre et le coopérateur de Jésus-Christ dans l'apostolat, le serviteur et l'auxiliaire de Marie dans son rôle médiateur. L'influence principale appartient donc au Christ et à la grâce. Aussi, comme le Précurseur, son Modèle, l'éducateur doit-il préparer les élèves à l'action de la grâce, les rendre disponibles à Dieu, les envelopper d'un réseau de prières et surtout de sacrifices. «Jésus a versé tout son sang pour le rachat des hommes, dit le Père Chaminade. Marie, qui est devenue sa Mère au pied de la croix (a fait de même). Que peuvent-ils vouloir autre chose, sinon qu'on s'immole pour les âmes qui leur sont chères ? »

> « Tous les hommes apostoliques ont été persuadés qu'on ne multiplie les enfants de Dieu qu'en joignant à l'apostolat de l'enseignement,... l'esprit de réparation et la pratique de la pénitence. Le sacrifice de soi-même dans la souffrance est un apostolat invisible, qui donne à l'apostolat visible sa vraie fécondité. Les Apôtres ont été tous martyrs comme leur Maître. Avez-vous jamais soupçonné 3. la cause ordinaire, la cause principale de vos insuccès ans l'apostolat de l'éducation, pouvait être l'absence de l'esprit de sacrifice[2] ?»

Normalement, l'esprit apostolique doit être l'écoulement du trop-plein de la vie d'union à Dieu. Les Religieux éducateurs sont d'abord des Religieux, c'est-à-dire des hommes consacrés à Dieu, à qui appartiennent leur personne et leur activité. Il est manifeste que leur vie apostolique absorbante ne leur permet ni les longues heures

[1]Notamment aux pages 147-150.
[2]SIMILER, Circulaire 62, p. 162.

de prières, ni les pénitences austères des Moines contemplatifs; pourtant, leur vie entière n'en doit pas moins être une constante prière et une participation à l'œuvre rédemptrice du Christ. Aussi, sans toutefois renoncer à l'heure réservée par la Règle à l'oraison proprement dite qui leur permet de faire journellement le plein de leurs forces, sans se dispenser de la pénitence volontaire qui les unit à la Rédemption du Christ, ils transforment leur vie apostolique et l'activité intense qu'elle comporte, en prière et en sacrifice. Par amour de Dieu, « aux intentions qu'ont eues Jésus, Marie et Joseph quand ils travaillaient sur la terre », ils accomplissent avec une minutieuse perfection les travaux qui relèvent de leur devoir d'état, ils acceptent en esprit d'expiation et de rédemption les nombreuses croix inhérentes à l'éducation, ils élèvent fréquemment leur regard vers Dieu dans une rapide et silencieuse offrande de tout leur être.

Bref, au lieu de chercher Dieu uniquement dans la prière contemplative, les Religieux éducateurs le trouvent également dans tous les actes de leur vie apostolique, dans la conformité de leur volonté avec celle de Dieu dans les moindres détails de leur vie. La fidélité est devenue un moyen d'union, une prière au sens large, à laquelle la prière proprement dite communique son élan et sa sève.

> « Exquise beauté des maîtres qui, dès le matin, se sont rapprochés de Dieu par la prière, par la méditation des choses divines, et se sont nourris de la chair de l'Agneau immaculé, et qui, ainsi ardents, rayonnants, vont prendre en main ces intelligences et ces cœurs des petits baptisés, auxquels ils communiquent paternellement et maternellement leurs richesses spirituelles[1].»

[1]Pie XII, 4 novembre 1945.

CHAPITRE DOUZIEME

QUALITÉS HUMAINES D'UN BON MAÎTRE

La poursuite de l'idéal que nous venons d'esquisser, exige davantage que de bonnes intentions; elle demande encore des aptitudes particulières, une harmonie de qualités diverses, qu'aucune autre vocation ne requiert au même degré. Au cours des chapitres précédents, nous avons parlé de certaines de ces qualités[1] ; nous n'y reviendrons pas, nous contentant de noter celles dont il n'a pas encore été question.

12.1. Les aptitudes physiques

La fonction d'éducateur exige des capacités de résistance et une dépense d'énergies physiques, une constante tension de l'attention et de l'imagination pour maintenir à la fois la discipline de la classe et l'intérêt des enfants. Il en résulte une usure nerveuse que les profanes ne soupçonnent même à pas. Il lui faut en outre des poumons et des bronches en bon état, un système nerveux à toute épreuve, une voix infatigable, une vue nette et une oreille fine. La santé corporelle est tout aussi indispensable pour assurer l'égalité d'humeur et la maîtrise de soi, la fermeté du caractère et la clarté de l'esprit.

Un maître a donc le devoir d'entretenir sa santé, de se nourrir intelligemment et suffisamment, de dormir paisiblement, de s'adonner journellement à quelque exercice physique. La fidélité à ces principes d'hygiène constitue une ascèse que la fin sublime de

[1]Voir en particulier ce que nous avons dit à propos de l'amour des enfants, de la fermeté, du respect, de la loyauté, de la confiance, p. 299 et suiv.

l'éducation de la jeunesse ennoblit et rend particulièrement méritoire. « Les Frères appliqués d'une manière habituelle aux travaux de l'esprit disent nos Constitutions, ne se dispensent pas des délassements accordés par la règle : ils en ont besoin pour la conservation de leur santé, que réclament les œuvres auxquelles ils sont voués[1]. » La marche et les exercices physiques sont particulièrement utiles, car l'habitude de jeux sédentaires à la place des récréations de mouvement, laisse l'organisme s'intoxiquer insidieusement et le prédispose à l'obésité maladive avec son cortège de misères physiologiques.

La tenue extérieure du maître est parfois un facteur décisif pour lui conquérir ou lui faire perdre son prestige. Voilà pourquoi, le bon Père Chaminade faisait de l'attrait physique une condition d'admission. La malpropreté, le laisser-aller, une barbe mal rasée, des ongles en deuil et des chaussures non cirées peuvent choquer à tel point certains élèves, que cette première impression ne s'efface plus. Certains tics nerveux provoquent l'hilarité et la verve malicieuse d'une gente écolière sans pitié.

« Les maîtres n'ont pas d'intérêt à perdre leur personnalité ou leur individualité en s'efforçant de se niveler sur la médiocrité, mais ils devraient faire un lucide examen sur la distinction de leur tenue extérieure. Les gestes singuliers, une posture nonchalante, des tics risibles n'échappent pas aux yeux perspicaces et éveillés de nos élèves d'aujourd'hui et deviennent aisément un obstacle à l'efficacité de l'enseignement[2].

12.2. Les aptitudes intellectuelles

Un professeur a moins besoin d'une intelligence exceptionnelle; douée d'une imagination et d'une mémoire brillante, telles qu'on s'attend à les trouver chez des artistes ou des savants, que d'un

[1]Article 186

[2]H. RINGKAMP, Teachers' mannerisms , Catholic School Journal, vol. 50, n°6, p.176

équilibre d'aptitudes moyennes qui lui permettent de dominer et d'assimiler les connaissances qu'il doit enseigner. Il y a cependant quelques qua lités intellectuelles qu'il doit posséder à un degré supérieur : un solide bon sens fait de clarté et d'ordre, la curiosité intellectuelle et la finesse psychologique.

12.2.1. L'ordre et la clarté

On n'a pas assimilé une connaissance et on est incapable de la communiquer à d'autres, si chaque idée n'a pas sa place dans l'ensemble, si on n'aperçoit pas les liaisons logiques entre les divers éléments des connaissances humaines et si on ne sait pas distinguer l'idée essentielle des idées accessoires. Un esprit confus est impropre à l'enseignement, parce qu'il met toutes les idées sur le même plan et débite tous les détails sans les subordonner à un point central qui en illumine l'importance respective. Pour la même raison, les esprits encyclopédiques font de piètres professeurs, car ils n'ont ni le courage ni le bon sens de sacrifier un détail accessoire; ils sont incapables de discerner quelles connaissances sont actuellement utiles et intéressantes pour les élèves. L'esprit d'un professeur devrait être un modèle d'organisation et de méthode. Il doit s'efforcer d'acquérir ces qualités en subordonnant toujours, la plume à la main, les idées secondaires aux idées maîtresses. Le procédé des tableaux Synoptiques a toujours été considéré comme l'exercice idéal pour cultiver chez soi et chez les élèves l'ordre et la clarté.

> « L'instituteur s'adresse à des intelligences obscures et peu développées. Pour y faire pénétrer le jour, il faut que la lumière de la vérité jaillisse de toutes ses expressions, que ses phrases soient étincelantes de clarté; mais en même temps, il faut qu'il soit sobre dans la distribution de la matière : peu, mais bien; sans quoi il n'éclairera pas, il ne développera pas; mais il étouffera, il anéantira l'intelligence des enfants au lieu de la fortifier[1]. »

[1]Manuel de pédagogie chrétienne », S. M., 1856, p. 145.

12.2.2. La curiosité d'esprit et la culture générale

Le rôle du maître ne consiste nullement à verser la science dans la tête des élèves, comme avec un entonnoir, mais à éveiller en leur esprit le désir de connaître et la passion de la vérité. « Un maître est moins un réservoir qu'une source pétillante de vie et de soleil, qui apporte à ses élèves lumière et foi, culture et inspiration[1]. » Comment atteindra-t-il ce but s'il a perdu lui-même le goût de l'étude, et si son cœur ne vibre plus au contact d'une vérité nouvelle ? Comment une intelligence endormie peut-elle éveiller celle des autres ?

Un maître qui a perdu le goût de connaître, n'est plus à sa place à l'école. Une curiosité toujours en éveil en face de tous les problèmes humains est seule capable d'infuser vie et de donner réalisme à l'enseignement, car le culte des idées générales, comme nous l'avons dit[2], est indispensable pour comprendre la vie et pour interpréter le flux toujours nouveau des événements et des faits journaliers. Cette ouverture aux problèmes humains est nécessaire à tous les professeurs, quelle que soit leur spécialité. Ainsi, un professeur de chimie n'est pas chargé avant tout de préparer des chimistes, mais des hommes qui sachent de la chimie. Aussi un maître doit-il considérer l'étude comme un devoir. S'il désire conserver la jeunesse d'âme et prévenir la sclérose intellectuelle, il ne peut mettre fin à sa quête de connaissance. Qu'il n'oublie jamais que « le maître studieux fait le maître efficient, qu'il n'y a pas d'âge canonique dispensant de l'étude personnelle... Si l'amour de l'étude, des livres et de la connaissance n'existent pas supérieurement chez un maître, que peut-il attendre de sa classe? Tel maître, tels élèves. Peut-on cueillir des figues sur des ronces[3]? »

> « Il est aisé de comprendre qu'un maître qui n'étudie à plus, s'expose à ne plus payer sa dette envers ses élèves; on ne

[1]J. GARVIN, C. E. A. Bulletin, novembre 1909, p. 312.

[2]Voir p. 200 et suiv.

[3]G, SAUER, « Educational thoughts », Apostle of Mary, août 1912, p. 228.

donne point ce qu'on n'a pas. De plus, l'enseignement qui est avant tout l'art d'éveiller les esprits, d'exciter leur initiative, exige du maître un esprit vivant et actif; une intelligence qui, faute d'exercice, s'alourdit de jour en jour, ne peut éveiller autour d'elle la vie. La décadence est très rapide chez qui cesse de faire effort[1]. »

« Nous autres maîtres, nous sentons le besoin d'une lecture élevée, fraîche et alerte pour stimuler notre conversation. Notre genre de vie nous en fait un devoir. Tous les jours nous sommes en classe, usant les mêmes manuels, préparant les mêmes classes, insistant sur les mêmes vieilles règles, aidant nos élèves à sauter les mêmes obstacles, leur indiquant les mêmes bornes usées. Le faisons-nous machinalement ? Si oui, nous nous épuisons et nous nous abêtissons. Si, au contraire, nous sommes des maîtres éveillés et zélés, nous devons nous rafraîchir dans la lecture et continuer avec fermeté notre studieuse activité personnelle. Lisons donc les bonnes revues qui sont à notre disposition, semaine après semaine, pour garder vivaces nos sentiments pour le beau, le vrai et le bien. Lisons surtout aux heures où nous assaille la tentation du découragement[2]. »

12.2.3. L'intuition psychologique

La parole et l'action du maître ne s'adressent pas des êtres abstraits, mais à des enfants en chair et en os très différents les uns des autres. Le maître n'a donc pas le droit de les traiter d'une manière uniforme et de s'exposer à détruire ce que le Créateur a déposé de singulier en chacun d'eux. Des dons innés renforcés par son amour des enfants et le sens de sa mission élargissent en lui ce sentiment de sympathie qui lui permet de se mettre à la place des autre, de comprendre ce que chaque âme enfantine a d'original, de percevoir comme d'instinct le chemin suivre pour gagner par le

[1] Ibid.

[2]F. G. KNUST, « Current literature and the teacher, Apostle of Mary,décembre 1912, p. 323-325.

plus court chemin le cœur et l'intelligence de chaque enfant, de prononcer les mots et de faire les gestes qui, dans chaque cas particulier, éveillent l'intérêt, et la confiance, provoquent la sympathie, stimulent l'effort, emportent une résolution. « Ce discernement est une qualité tellement indispensable, qu'elle ne saurait être suppléée par aucune autre. Si le maître en manque, il prétendra jeter tous les enfants dans le même moule, ne tenant aucun compte des différences de caractères, de facultés, de capacités, de dispositions; et ainsi, malgré son bon vouloir et ses efforts, il échouera, parce qu'il n'aura pas su modifier son action pour l'adapter aux circonstances diverses et aux besoins particuliers. Ce discernement se développe par l'étude (de la psychologie), l'observation et la réflexion, mais surtout par la prière et l'union à Dieu[1]. »

Enfin, « last but not least », un maître chrétien doit posséder la prudence, dont le rôle est de faire passer les jugements de la raison et les plus hautes lumières de la foi dans les mille contingences de la vie. Grâce à elle, l'éducateur développe peu à peu le sens chrétien de la vie, apprend à choisir parmi les moyens possibles ceux qui sont le mieux adaptés au but à poursuivre. Dans toutes les inextricables possibilités, la prudence découvre le chemin qui conduit à Dieu, à la vertu, au bien. Elle est loin de la lenteur qui attend par crainte et de la précipitation qui se lance dans l'action par impatience d'agir ou de faire quelque chose qu'on voie. Elle s'impose aujourd'hui plus fortement; autrefois, en effet, le maître était en quelque sorte englobé dans un organisme assez rigide, encadré dans des traditions solides. Aujourd'hui l'existence est extrêmement mouvementée; chacun a plus d'initiative; il est assailli par tant de courants violents qu'il risque d'être emporté par le flux et le reflux des opinions et de la propagande. Il y a donc une plus grande nécessité de veiller, de sauvegarder les valeurs impérissables et de faire un choix judicieux parmi les innovations.

[1]« Manuel de pédagogie », S. M., 1856, p. 146.

12.3. Les dispositions morales[1]

Un maître devrait être un saint, tant sont nombreuses les qualités qu'exige sa fonction. Pour faire appliquer un règlement, un gendarme suffit; mais l'éducation exige autre chose. Il a déjà été question de certaines des qualités requises pour s'acquitter de sa tâche : la fermeté et la douceur[2], l'amour et la confiance[3], le respect et la loyauté[4]. En voici quelques autres.

12.3.1. La maitrise de soi

L'enfant est une anarchie d'appétits qui se donnent libre carrière si les circonstances s'y prêtent. Si l'éducateur se laisse gagner lui-même par le déchaînement de ses caprices, s'il y réagit par la violence ou se réfugie dans la timidité, son autorité sombre vite dans le débordement de la passion « comme le flot est recouvert par le flot ». Sa calme maîtrise de soi, au contraire, suffit souvent à apaiser la tempête.

La timidité peut résulter d'une extrême impressionnabilité du système nerveux. Très souvent, elle est due à des craintes imaginaires ou démesurément grossies. On la combat alors en développant en soi le sens de la réalité, en se familiarisant avec ce qui est intimidant, en se faisant honte à soi-même de ses craintes chimériques. Si elle se manifeste par des mouvements désordonnés des membres, on s'ingénie à donner un emploi précis à ces membres. Si elle provient, comme cela est fréquent, de la conscience d'une infériorité, le moyen le plus efficace de la guérir est le succès et la décision. Que le timide prépare raisonnablement ce qu'il doit faire, puis se jette résolument dans l'action sans se

[1]A. HOFMANN, & An ideal educator, The Apostle of Mary, août 1913, p. 26 et suiv.
[2]Voir pp. 303, 95-99
[3]Voir pp. 299-302, 306-308
[4]Voir pp. 309-313, 356

permettre de revenir en arrière[1]. Qu'il se souvienne qu'il est au service de Marie en qui il peut avoir une confiance filiale.

Les emportements de *la violence* ruinent encore davantage l'autorité du maître que les hésitations de la timidité. « Pour maîtriser les autres, dit le Père Simler, il faut être maître de soi. Toute passion déréglée, l'orgueil, la vengeance, les dédains, la partialité, les préférences, la colère, les injures, les reproches sanglants, les menaces exagérées, les moqueries, les sarcasmes, les coups, l'acharnement à vouloir être obéi à tout prix, tout cela ruine immanquablement l'autorité[2]. » Ces explosions de la colère sont d'ailleurs fréquentes chez les tempéraments timides, chez qui la colère refoulée éclate brusquement. La violence est une force incontrôlée : elle abaisse le maître qui s'y abandonne au niveau de l'animalité; elle ruine le respect de l'enfant pour lui. Si les élèves, offensés d'être injustement traités, se révoltent et répondent à la violence par la violence, le maître en est alors le principal responsable. En une occasion mémorable, le Père Chaminade fit révoquer l'exclusion qu'un maître avait fait infliger à un élève qui avait répondu aux coups par les coups[3].

> « Ceux qui ne savent pas se gouverner eux-mêmes, ne savent pas non plus gouverner les autres, et, dans l'espèce, les parents qui seront trop agités, trop impressionnables, trop nerveux, risquent, ou bien d'être emportés et violents, ou bien sensibles à l'excès, et d'une indulgence qui encourage l'indocilité et le désordre. Les enfants sont merveilleusement clairvoyants ou le deviennent rapidement : ils savent se ranger provisoirement quand il y a à risquer une tempête, et se permettre toutes les fantaisies quand l'orage est passé. Le calme, au contraire, donne tout de suite l'impression d'une volonté qui sait ce qu'elle veut et qui ne se laissera pas détourner de son but. Un regard calme et tranquille suffit souvent pour inspirer une sorte d'insécurité à l'enfant indocile; il sent, d'instinct, qu'il

[1]Cf. Une étude sur la timidité dans F. KIEFFER, L'autorité dans la famille et l'école, p. 47-59.

[2]*Le Guide du maître, p. 17.*

[3]Voir l'étude sur la violence faite par le P. KIEFFER, L'autorité..., p. 59-70.

n'aura pas le dernier mot. Je vois tel père d'une famille nombreuse qui s'était imposé de ne jamais, avec ses enfants, dire un mot plus fort que l'autre; un mot calme, accompagné d'un regard sévère, suffisait pour faire tomber l'agitation de tout ce petit monde, et cela n'empêchait pas ce père de treize enfants d'être très aimé. Le calme, avec la maîtrise de soi, empêche de répéter toujours les mêmes ordres. « Je te l'ai dit cent fois »; c'est donc que, régulièrement, les ordres ont été inopérants. Il empêche, en faisant la part des circonstances, de donner des ordres pratiquement irréalisables. Il empêche de pousser un enfant à bout, comme cela arrive, par exemple, lorsqu'il y a colère contre colère. Il empêche d'employer des mots blessants; l'enfant a son petit amour-propre, et il ne tient pas à être humilié devant les autres, surtout devant des étrangers. Il empêche d'encourager chez l'enfant des impertinences en lui faisant sentir qu'on les trouve drôles[1]. »

Si la violence et la timidité sont les principaux défauts opposés à la maîtrise de soi, la sérénité et l'humilité en sont les fleurs les plus délicates. *La sérénité* est la plus impressionnante des vertus de l'éducateur. Pour tous les écoliers, mais spécialement pour les nerveux, elle est le plus efficace des sédatifs. Le calme du maître est contagieux, il suppose une patience[2] et une continuité de pensée et d'action qui rassurent et apaisent. L'adolescent en a grand besoin. Absolu et excessif, mais passionné de justice et ennemi de l'arbitraire, il s'incline devant une volonté sûre d'elle-même et aussi inamovible qu'une règle fixe et immuable. Si derrière ce visage calme et détendu du maître il devine la présence de Dieu, si sa sérénité s'allie à la bonne humeur et au désintéressement, à la distinction et à la noblesse d'âme[3], il est définitivement conquis. C'est ainsi, dit le Père Hiss, qu'agissaient nos vétérans :

[1]F. KIEFFER, *Éducation et équilibre*, p. 39-40. .

[2]« La patience en classe », *Apôtre de Marie*, 1910, p. 173-176.

[3]Dans l'Annuaire Pédagogique de 1936, le P. KIEFFER a publié deux études sur la distinction et la noblesse d'âme, p, 16 et suiv.

« Dans leurs rapports avec les élèves, ce qui contribuait le mieux à asseoir leur autorité, c'était un caractère égal et modéré, un mélange de fermeté et de bonté qui gagnait les cœurs sans les amollir, qui les retenait dans le devoir sans les rebuter. Avec les personnes du monde, rien d'affecté, point de ces façons d'étiquette et d'élégance purement mondaines. Mais rien non plus qui encourût le reproche de vulgarité, de rusticité. Ils avaient un extérieur doux et grave, sans prétention comme sans familiarité; dans leur démarche, leur langage, dans toute leur manière d'agir, ils portaient une dignité qui s'accordait fort bien avec la simplicité religieuse, qui dénotait la distinction de la vertu comme celle du caractère[1]. »

L'humilité est à l'esprit ce que la sérénité est au cœur. Elle est l'habitude de voir les choses comme elles sont, de se juger soi-même sans excès d'indulgence comme sans excès de sévérité. Que de gens restent toute leur vie comme des enfants qui croient à la réalité de ce qu'ils imaginent, rejettent leurs torts sur les autres, s'entêtent dans une erreur ou une impasse, même quand ils en aperçoivent l'inanité. Etre un homme de jugement ou voir les choses comme elles sont, telle est la base naturelle de l'humilité. Toutes les attitudes d'humilité qui n'ont pas cette base de la vérité, n'existent que dans l'imagination. Le maître humble n'éprouve mi honte à avouer ses erreurs ni humiliation à reconnaître les efforts et les mérites des autres. S'il sait défendre les principes avec énergie, il consent aussi à renoncer à ses points de vue et à s'ouvrir à ceux des autres quand il ne s'agit que d'opinions ou de vérités pratiques.

Nos Constitutions mentionnent encore la patience. « Dieu est patient; il appelle plusieurs fois sans se rebuter des refus; il attend l'heure du repentir et de la correspondance à la grâce; il répand ses dons sur ceux qui l'offensent et sur ceux qui le servent. Ainsi fait le

[1]Circulaire 35, p. 582.

Religieux éducateur; il sait que nous ne recevons pas tous la même mesure de grâces, et qu'il suffit à chacun d'être comme Dieu le veut; il se garde donc de rejeter comme mauvais ce qui n'est pas absolument bon; il ne perd pas de vue qu'il s'agit pour lui de semer, et non de recueillir[1]»

12.3.2. Le sens de la justice[2]

L'instinct de justice, si aveugle qu'il soit parfois, est profondément enraciné dans l'âme humaine. Chez l'enfant, il se manifeste surtout sous une forme négative : l'enfant est plus révolté contre toute injustice, réelle ou apparente, qu'il subit que sensible à la justice elle-même. Pour devenir une vertu, l'instinct doit être réglé par la raison. Au maître d'opérer progressivement cette transmutation, en rectifiant chez l'enfant les égarements de l'instinct et surtout en donnant lui-même l'exemple de la justice.

Le maître s'interdira de faire acception des personnes. Tous les élèves doivent être également chers à son cœur. Qu'il ne manifeste donc pas de sympathie spéciale, même s'il l'éprouve intérieurement, pour les enfants plus intelligents, plus dociles ou ayant une nature plus fine ou un minois plus attrayant. Notre-Seigneur n'a pas dit : « Laissez venir à moi les enfants mignons ! » Le maître qui montre des préférences, se fait sévèrement juger par ses élèves. Toutes les enquêtes faites auprès des élèves, manifestent une réprobation sans ménagement contre les *fifis*, ces jouets du maître. La même attitude doit s'étendre aux familles. Bien que les parents de certains élèves soient plus prévenants, plus accueillants, plus... généreux, il serait injuste de se laisser influencer par ces particularités dans le traitement des enfants. En éducation, il ne peut y avoir deux poids et deux mesures.

---

[1]Article 267.

[2]Cette section est une paraphrase d'un article du P. KIEFFER, Annuaire Pédagogique, 1936, p. 14-16; R. LORETAN, P. Franz Kieffer und die Villa Saint-Jean, p. 170.117,8; F. ARMENTIA, Caballero, p. 177 et suiv. Dans ce dernier livre la justice est prise dans toute son extension.

Que le maître n'oublie pas, du reste, que la justice peut être trop rigide et s'exercer d'une manière excessive. *Summum jus, summa injuria,* disaient déjà les Romains. *A côté* de la justice rigoureuse, il y a l'équité, le sens des proportions, qui juge la réalité en profondeur. Ainsi, comme nous l'avons vu[1], une même faute matérielle, commise par deux élèves, n'exige pas nécessairement le même châtiment. Quand il s'agit de natures ingrates, l'équité oblige à tenir compte des circonstances atténuantes. Est-ce toujours la faute de l'enfant s'il est inintelligent, grossier et vulgaire, voire vicieux ? Il est si souvent la victime de l'hérédité ou du milieu ! Il mérite si souvent plus de pitié que de sévérité, bien que les natures ingrates ne s'améliorent ordinairement que sous l'influence d'une direction ferme. Dans ces cas, la patience est souvent le moyen suprême d'être juste. L'éducateur doit même, quelquefois, savoir simuler la faiblesse, afin de s'adapter plus facilement à la véritable nature de l'enfant. L'indulgence est parfois plus juste qu'une intransigeante sévérité[2].

Que le maître s'efforce donc d'être juste dans ses appréciations et ses jugements sur les enfants ! Les plus grandes précautions s'imposent sur ce point, car les conséquences d'une condamnation injuste auprès de l'autorité, peuvent parfois devenir un handicap pour la vie entière de l'enfant. On se trompe si facilement :

> « En les jugeant d'après leurs actes et d'après leurs paroles, nous croyons être objectifs, alors qu'en réalité nous y mêlons une foule d'éléments subjectifs : nous faisons inconsciemment une substitution de nous-mêmes aux enfants. Parce que nous-mêmes nous exprimerions une certaine disposition par telle parole ou tel acte, nous supposons que cet acte et cette parole, chez l'enfant, ont la même signification : il n'en est rien. Sur ce point, elle est très suggestive la page de l'Émile, où Rousseau fait ressortir ces erreurs de jugement auxquels nous exposent les paroles et les actes des enfants : « Les choses que dit un enfant ne sont pas pour lui ce qu'elles sont pour nous; il

[1]Voir page 362.

[2]Voir ce qui a été dit à la page 305.

n'y joint pas les mêmes idées. Les idées, si tant est qu'il en ait, n'ont dans sa tête ni suite, ni liaison; rien de fixe, rien d'assuré dans tout ce qu'il pense. Un instant vous diriez : c'est un génie ! et l'instant d'après : c'est un sot ! vous vous tromperiez toujours : c'est un enfant[1] ! »

Enfin la justice du maître exige une fidélité scrupuleuse à ses devoirs professionnels : la compétence dans les matières qu'il enseigne, la préparation soigneuse de la classe, la correction consciencieuse des devoirs, le contrôle minutieux des leçons, la vigilance sur le comportement des élèves. L'exactitude, à cause de son influence éducatrice, est pour le maître un devoir de justice. Il doit « avoir soin de se trouver en classe avant l'arrivée des élèves, de manière à les recevoir au lieu d'être reçu par eux. C'est une condition qui a son importance pour le bon ordre de la maison, pour la bonne tenue de la classe et même pour l'autorité du professeur[2]. » Si les élèves bavardent avant l'arrivée du professeur, celui-ci risque de se fâcher en arrivant et la classe commencera mal. L'exactitude exige également qu'on finisse la classe au signal donné pour ne pas empiéter sur la récréation ou l'exercice suivant, qu'on étudie intégralement et qu'on termine à temps les programmes scolaires.

Le sens de la justice incite le Religieux à regarder plus haut encore :

« Entre les familles et la maison d'éducation, il y a un quasi-contrat qui oblige en justice, et chacun des maîtres doit faire en sorte, en ce qui le concerne, que cette justice ne soit pas lésée. Or, qu'est-ce que je dois à mes élèves en stricte justice ? Est-ce seulement ma présence ? Non - certes ! Je suis maître. Est-ce seulement un enseignement fatigué et monotone ? Non, car je suis éveilleur d'âmes. Est-ce seulement l'enseignement

[1]F. KIEFFER, L'autorité dans la famille et l'école, p. 83-82.
[2]P. SIMLER, Vie de l'Abbé de Lagarde, t. II, p. 360

et la préparation à un diplôme ? Non, car je suis éducateur. Est-ce seulement une formation imposée du dehors et comme plaquée sur eux ? Non, car je suis apôtre; je dois aimer mes élèves, et cet amour implique le dévouement sans compter, l'ambition de pourvoir à leur avenir temporel et spirituel. Et ne nous en tenons pas à la justice rigoureuse. La charité, l'amour va bien au-delà des limites de la justice. et nos élèves, ainsi que leurs parents, à cause de la haute estime qu'ils se font, ou qu'ils devraient se faire de l'apostolat de l'éducation, ont un certain droit à ce que nous nous donnions sans calcul et sans réserve[1]. »

12.3.3. L'optimisme et la jeunesse d'âme

L'éducation n'est efficace que dans une atmosphère d'enthousiasme et d'*optimisme*. L'enfant ne s'épanouit que dans la joie. L'effort, l'amour et la confiance ont besoin, pour naître, du contact avec un maître optimiste, dont la bonne humeur entraîne la volonté, rafraîchit l'esprit, concentre l'attention et détend les cœurs. Que le maître ne s'hypnotise donc pas et ne geigne pas sans cesse sur les insuffisances et les incapacités de ses élèves ! Qu'il soit convaincu que chacun présente quelque bon côté, une anse par où l'on peut le saisir ! Même les natures les plus ingrates conservent encore un coin où l'image de Dieu est restée reconnaissable. Si un maître a foi dans ces inépuisables ressources de l'âme enfantine et dans la valeur de l'existence humaine en dépit de tous les déboires, comment peut-il encore se présenter devant ses élèves avec un visage maussade et une allure guindée ! Que d'efforts et de sacrifices il peut faire accepter aux enfants en les leur présentant avec le sourire, avec l'entrain communicatif d'une âme joyeuse ! L'exemple d'un maître heureux montre mieux que toutes ses paroles que le devoir et la vertu sont une source de joie profonde.

« Un maître optimiste et gai est l'un des plus beaux dons que Dieu puisse faire à une classe. « Servez le Seigneur dans la joie

[1]F. KIEFFER, Circulaire 12, p. 332.

! » Cette consigne qui s'adresse à tous convient spécialement à ceux qui consacrent leur vie au service de la jeunesse. Ils doivent donc s'efforcer sans relâche d'attirer leurs disciples à eux par leur cordiale gentillesse et de cultiver une attitude optimiste devant la vie et les hommes[1]. »

***

Que le maître cultive particulièrement la jeunesse d'âme qui, tout au long de sa vie d'éducateur, lui conciliera la sympathie des enfants et le rendra apte à les comprendre et à les aimer. Sans doute « on ne peut pas empêcher les années de s'ajouter aux années; on ne peut pas empêcher les forces de décliner, ni le front de se rider, ni les cheveux de blanchir. Mais on peut entretenir en soi, par la volonté, les qualités et les dispositions qui font que l'âme demeure et paraît jeune. » Etre jeune, c'est « aimer la vie et tout ce qui est vivant, se laisser emporter par le mouvement et l'entrain, sympathiser avec tout ce qui est épanouissement et richesse de vie »; être jeune, c'est ne pas se laisser « entamer par les désillusions qu'apporte avec soi l'expérience de la vie », c'est rester optimiste, « non pas de cet optimisme naïf, qui procède de l'ignorance de la vie et de ce qu'elle peut apporter d'amertumes et de douleurs, mais de cet autre optimisme qui est une forme de la confiance en la vie envers et malgré tout, qui est une forme de la foi au bien »; être jeune, c'est avoir confiance dans les hommes, c'est croire en leur sincérité et en leur bonne volonté foncières. « Grâce à cet optimisme, l'éducateur constatera les imperfections et les défaillances des enfants sans étonnement et surtout sans découragement, car il sait que ce sont choses de leur âge et qu'elles peuvent être corrigées avec de la fermeté et de la patience. Dans tout enfant imparfait et même plein de défauts, il voit l'homme de demain, énergique et avisé, et il croit que l'éducation est capable d'opérer de sérieuses transformations et parfois de faire de vrais

[1]E. PAULIN, The Gospel of optimism), *C. S. Journal*, vol. 42, n°7, p. 204.Voir aussi G. A. DEINLEIN, «Teachers should smile », M. B), février 1953, p, 18 et suiv.

miracles. » Etre jeune, c'est avoir gardé une âme vivante, c'est avoir échappé, à force d'un contact continu avec le réel et avec la pensée de son temps, à la routine et à l'esprit de système, c'est rester ouvert à toutes les innovations et à toutes les idées nouvelles en ce qu'elles ont de positif et de valable, c'est s'intéresser aux problèmes humains plus qu'aux faits divers, c'est vivre une vie spirituelle faite d'élan et d'esprit et non de recettes figées, de slogans incontrôlés et de règlements stéréotypés, c'est être lucide sur soi-même pour se critiquer et se corriger sans cesse, sans jamais croire que les idées qu'on a acquises sont définitives et que les méthodes spirituelles qu'on a adoptées sont immuables; être jeune, c'est « avoir au suprême degré l'esprit de sociabilité. Ceux qui ont été froissés par la vie sont tentés de se replier sur eux-mêmes, ils inclinent vers la solitude. Bientôt la marche des événements augmente leur isolement; à mesure qu'ils avancent dans l'existence, le chemin se fait plus solitaire et ils se trouvent plus seuls : « Le cœur des vieillards, a-t-on dit, est un cimetière. » Etre jeune, enfin, c'est être de son temps, c'est comprendre les aspirations de la jeunesse et s'abstenir de rejeter ses idées quand elles contrecarrent les nôtres, c'est « s'intéresser à tout ce qui intéresse les jeunes, non par puérilité, mais par pénétration dans l'âme d'autrui; c'est avoir le sentiment très précis que la similitude des aspirations et des préoccupations crée tout naturellement le courant de sympathie[1]. »

Seul l'éducateur qui reste accessible au monde des jeunes, réussit à leur faire accepter les valeurs du passé, à leur communiquer l'élan et l'entrain pour les choses de l'esprit, à éveiller leur intelligence souvent figée et inerte.

[1]Les parties entre guillemets sont tirées de F. KIEFFER, L'autorité dans la famille et l'école, p. 130-187.

12.4. Appendice : Portrait du mauvais maître

« Il oublie qu'il est le Père, et non pas le tyran de l'enfance qui lui est confiée, et il trouve plus facile de faire de ses élèves des esclaves que des disciples. Son humeur inégale est tantôt de feu et tantôt de glace, tantôt épanouie et tantôt atrabilaire : rien de plus propre à aliéner l'estime et l'affection. Faible de cœur, il ne sait pas gouverner son affection, et il la mesure, non sur le mérite réel, mais sur des apparences frivoles ou sur de purs caprices, source féconde de préférences, de jalousies, de haines et de mépris. Irascible et colère, il oublie, quand il punit, qu'il a un défaut à guérir, et non une injure à venger; facilement il s'emporte aux excès, et sa main déchire les plaies au lieu de les cicatriser. Monotone dans ses avis, susceptible et rancuneux, par sa mémoire trop fidèle à rappeler des antécédents fâcheux, il met obstacle au repentir et paralyse les bonnes résolutions qu'il avait fait naître. Enfin, trop crédule pour le mal et trop peu pour le bien, il gâte tout, en ne prenant pas garde, d'une part, que les encouragements sont condition essentielle de persévérance ou principe d'une conversion, et d'autre part, qu'il est souvent nécessaire de fermer les yeux sur les torts d'autrui, attendu que vouloir corriger tout à la fois, c'est prétendre à l'absurde et n'aboutir à rien[1]. **»**

[1]Méthode d'enseignement mixte, S. M., 1841

CHAPITRE TREIZIEME

LES QUALITÉS PROFESSIONNELLES

13.1. La compétence

L'obédience qui le nomme professeur, la grâce d'état sur laquelle il a le droit de compter, ne dispensent pas un Religieux d'acquérir la compétence que sa profession exige pour plusieurs raisons :

> « Le prestige personnel. Seule une étude assidue maintient et développe la compétence, préserve le Religieux de l'ennui, de la déchéance intellectuelle et du dégoût des tâches scolaires. Le professeur est journellement jugé par ses élèves, leurs parents et ses collègues. S'il a un minimum d'amour-propre, il supportera difficilement de ne pas être à la hauteur des matières qu'il enseigne. Bien qu'égoïste, cette considération est un stimulant très efficace.

> « La loyauté envers les familles. La culture se transmet par l'enseignement un peu comme une marchandise. On vole les familles et on fraude les élèves quand on ne la donne pas en quantité et en qualité dues. Les élèves ont droit à des cours sérieusement préparés et clairement exposés.

> « La justice envers la Société de Marie. C'est elle qui a formé le Religieux et l'a mis en état d'acquérir la culture. Elle a un crédit et un prestige qui est un patrimoine spirituel à la conservation et à l'accroissement duquel elle est obligée de veiller.

> « L'apostolat. La science est comme l'amorce pour attirer les âmes. Les enfants accourent à nos écoles dans la mesure où ils s'attendent à l'y trouver[1]. »

Le Père Chaminade tenait beaucoup à la bonne formation des maîtres : «Si nous ne faisons les choses qu'à demi, disait-il, il ne vaut pas la peine de se donner tant de sollicitude. Jamais, avec des institutions imparfaites, on ne réussira à attirer tous les enfants du pays où ils seront formés : de là la médiocrité de leur influence pour corriger les mœurs du peuple[2]. »

Cette compétence doit être acquise et sans cesse développée sous plusieurs aspects.

13.1.1. Compétence technique : connaitre les matières enseignées

Qu'un maître ne puisse enseigner efficacement les matières sans les connaître, cela est évident et se passe de commentaires. Plus il les possédera à fond, mieux il pourra les présenter, car on est apte à clarifier, à ordonner et à simplifier les idées dans la mesure précise où l'intelligence les domine. Par contre, un maître qui n'a qu'une connaissance superficielle des branches qu'il enseigne, est incapable de mettre dans son exposé la vie et de communiquer à ses élèves la flamme et l'amour qui lui font défaut à lui-même. Au lieu d'approfondir les raisons, un professeur incompétent élève la voix. On sait qu'on est d'autant plus affirmatif dans ses assertions et qu'on tolère d'autant moins les objections qu'on se sent moins maître de sa matière, c'est-à-dire moins sûr de ce que l'on dit. Aussi, comme le demande notre Règle[3], le Religieux se fait un devoir « de devenir

[1] *A. MARTINEZ, Vademecum del joven profesor de segunda enseñanza, p. 53-54*

[2] Lettres, t. I, p. 347. Cf. aussi A. MARTINEZ, « La formación de los maestros », *Atenas*, juin 1944, p. 177 et suiv.

[3] *Constitutions, art. 276.*

aussi habile que possible dans les matières qu'il enseigne, et de faire valoir de son mieux son petit talent : en cela il n'agit pas contre l'humilité, car il ne recherche pas l'éclat : il s'applique à ce que l'obéissance demande de lui, et se repose sur Dieu du succès. » Une fois acquise, la science a toujours besoin d'être renouvelée et approfondie. Quiconque n'avance pas dans la connaissance, recule.

> « Quelle pitié de voir un professeur satisfait de lui-même et cessant d'étudier ! Comme sa discipline et son expérience pratique croissent de jour en jour, il néglige sa préparation de la classe sous prétexte qu'il s'améliore en tout, puisqu'il vieillit. Il perd son mordant sur le présent, parce qu'il se sent plus à l'aise dans le passé. Ayant appris autrefois les matières qu'il enseigne, il pense que cela suffit pour sa vie entière. Le voici qui cesse d'approfondir ses connaissances et se met à condamner les idées et les méthodes nouvelles. Il est devenu un colporteur de mots, un homme sans inspiration, parce qu'il a perdu tout intérêt à la connaissance. Il est devenu un marchand de science, qui cesse d'enseigner avec vigueur et fraîcheur, parce qu'il a perdu toute curiosité de s'instruire. Il est devenu un robot qui s'avance automatiquement par suite de la vitesse acquise. Par la force des choses, ce journalier acquiert de l'habileté pratique. Il a l'impression que l'enseignement devient plus facile et il est convaincu de progresser, alors qu'il n'a fait qu'avancer en âge. Le seul mérite qu'il a, c'est d'être encore en vie[1]. »

Le souci de se hausser constamment au niveau des exigences professionnelles varie avec les époques de la vie. De vingt à trente ans, le jeune maître doit songer avant tout à faire face aux multiples besoins de l'activité didactique. Vers trente ans, le maître a généralement pu s'assurer une assez grande expérience de l'enseignement. Alors la psychologie pourra l'attirer ainsi que les questions sociales et, s'il désire échapper à l'infantilisme religieux, il

[1]J. GARWIN, “The lesson plan”, *Bulletin* C. E. A., 1916, p. 318.

devra continuer d'explorer quelque domaine des sciences sacrées. Autour de 45 ans, l'éducateur peut avoir le sentiment d'avoir atteint sa pleine force physique et sa plus grande compétence professionnelle. Va-t-il s'arrêter pour vivre sur son capital ? Ce serait le signe d'une sénilité précoce. Non seulement il doit veiller jalousement à la conservation et à la fraîcheur des connaissances qui font l'objet de son enseignement, sachant que la routine avec son cortège de déficiences didactiques guette celui qui cesse de se cultiver; il aura de plus l'ambition de vouer des heures de réflexion aux problèmes philosophiques, aux questions historiques et à des lectures enrichissantes. Enfin le maître qui, dépassant résolument le point mort, s'est engagé en pleine fraîcheur dans le second demi-siècle de son existence laborieuse, peut se flatter d'avoir échappé à la tentation de la vie facile, de poursuivre sa marche montante et de cueillir les fruits mûrs d'une longue et féconde expérience tout en restant ouvert aux signes du temps présent.

13.1.2. Compétence pédagogique

L'expérience montre qu'on n'est pas encore capable d'enseigner quand on connaît parfaitement sa matière. « On peut être plusieurs fois diplômé et incapable de donner un bon enseignement... Un homme pourvu d'une instruction moins étendue, mais initié à la pédagogie et à la méthodologie pratique, peut être très supérieur, comme maître, à un autre, qui est fort intelligent et très érudit, mais qui manque de méthode et ignore toute pédagogie[1]. » L'enseignement est un beau métier, mais le cœur n'y suffit pas. Comme les autres métiers humains, en effet, l'enseignement et l'éducation possèdent leur technique. Quiconque prétend exercer ces nobles fonctions, ne saurait donc négliger d'unir la compétence pédagogique à la connaissance de la matière enseignée. Loin de dispenser le Religieux de toujours apprendre à mieux enseigner et à mieux éduquer, sa vocation lui en impose une obligation plus impérieuse. Du moment qu'il a librement choisi ce métier, c'est pour lui une question de conscience de l'exercer au mieux, car il a

[1]H ISS, Circulaire 12, p. 332.

contracté, par son libre choix, une responsabilité devant les familles, la Nation, l'Eglise et Dieu.

Un médecin qui prétendrait mépriser la technique médicale élaborée par les siècles, perdrait bientôt sa clientèle, car une erreur de diagnostic entraînerait fatalement la mort de ses patients. Les éducateurs seraient-ils moins soucieux de connaître l'art de former les esprits et les cœurs, parce que l'ignorance en ce domaine a des conséquences moins spectaculaires que les erreurs dans le traitement des corps ? Même les maîtres qui possèdent le don instinctif de trouver spontanément les meilleurs procédés pour se faire comprendre ou pour orienter les âmes vers le Bien, ont intérêt à se mettre au courant des moyens expérimentés par les pédagogues les plus compétents des siècles passés et du temps présent. L'inspiration, pour être féconde a besoin d'être réglée et contrôlée par la science. Nos traditions marianistes sont un riche patrimoine auquel la sagesse autant que l'esprit de famille nous demandent d'être attentifs. Ce patrimoine n'est d'ailleurs pas un capital mort, une somme de procédés définitifs et invariables. La pédagogie est une science en marche et, comme nous l'avons longuement montré[1], c'est être fidèle à l'esprit de notre Fondateur[2], de nos Constitutions[3]et de nos Anciens, que de s'approprier avec mesure et prudence les découvertes toujours nouvelles de la pédagogie. Pour être à la hauteur des aspirations de son temps et des exigences techniques actuelles, l'éducateur doit avoir toute sa vie le souci de se perfectionner. Le scolasticat jette les fondements de la formation professionnelle, elle amorce les connaissances, le goût de la pédagogie. Il importe de la poursuivre avec persévérance, afin de valoriser au maximum les efforts.

---

[11] P. 112-119

[2]« Egalement ennemis et des innovations imprudentes et des routines aveugles, nous avons mis à profit les notions acquises par les modernes, sans nous écarter des principes consacrés par l'expérience » (Lettres, t. II, p. 10).

[3]Articles 277 et, 228.

Le Chapitre de 1946 insiste sur ce devoir du maître marianiste :

> « A l'heure où un immense effort de rénovation s'accomplit en matière d'éducation et d'enseignement, le Chapitre Général, se référant aux articles 277 et 278 des Constitutions, recommande aux Supérieurs, Directeurs et Religieux, d'étudier sans prévention, les diverses méthodes préconisées. S'il ne faut pas céder à un engouement irréfléchi, on ne doit pas davantage condamner sans examen, par paresse d'esprit, par routine ou même sous prétexte de fidélité à la tradition. Il importe de connaître vraiment avant de rejeter ou d'adopter.
>
> « En conséquence, le Chapitre approuve tous les moyens susceptibles de donner aux religieux une information pédagogique aussi vaste que possible : bibliothèques tenues à jour, abonnements à des revues, rapports présentés par des religieux sur des ouvrages marquants, détachement de religieux qualifiés dans les Provinces d'autres pays, afin d'étudier sur place, les procédés suivis, etc...[1])

Le Bon Père Juergens y ajoute les directives suivantes :

> « Il ne suffit pas d'être prêt à faire bon visage à ce qui est bon dans les mouvements pédagogiques contemporains; en tant qu'organisation catholique d'enseignement, la Société doit prendre une place marquée à la tête de ces mouvements. C'est la seule manière de développer une plus grande vitalité professionnelle dans chaque membre, dans chaque école, dans chaque Province, dans toute la Société. L'éducation chrétienne réclame une telle vitalité professionnelle pour se mesurer à armes, égales avec l'éducation laïque contemporaine; et c'est bien une vitalité semblable que le Chapitre recommande au personnel enseignant de la Société de Marie[2].

[1] S. J. JUERGENS, Circulaire 2, p. 36,
[2] *Ibid., p. 39.*

« Quelle erreur commettrait un jeune maître, qui vient d'acquérir ou s'imagine avoir acquis la science pédagogique au scolasticat, qui négligerait les méthodes qu'on lui a enseignées pour les remplacer par des procédés mécaniques et empiriques ! L'enseignement sera bientôt un fardeau pour lui; il essayera de tuer son temps et finira par déserter sa tâche. Je suis même tenté de lui conseiller de l'abandonner au plus tôt pour son bien et celui de ses élèves[1].

« Le manque d'études pédagogiques produit une race de maîtres superficiels et étroits, satisfaits de courir sur la même piste une année après l'autre. Hommes d'une seule idée, ils stigmatisent tout progrès et toute nouveauté, toute amélioration et toute innovation, ils se moquent de ce qu'ils appellent les tocades et les fantaisies de l'éducation moderne, ne s'enquièrent jamais de leur valeur, parfaitement satisfaits de suivre les chemins battus, même quand ils conduisent à la stagnation... Et, ce qui est pire, ils ne s'aperçoivent même jamais qu'ils ont atteint ce but pitoyable[2]. »

13.1.3. Compétence psychologique

La psychologie forme la base de la pédagogie. Avant d'imposer un traitement, il faut connaître les humeurs du sujet traité, en l'occurrence l'enfant et l'adolescent. Appliquer uniformément les mêmes recettes à tout le monde, dit le Père Hiss, c'est aboutir à des « résultats médiocres, parce que superficiels, impersonnels et transitoires[3].» On ne commande à la nature qu'en obéissant à ses lois. Pour commander à l'immense variété et à la multiple complexité de la nature enfantine et adolescente, il faut tenir compte de la psychologie spéciale à chacune. Voilà pourquoi le

[1]F. LAEHR, “Value and necessity of pedagogy”, Apostle of Mary, août 1911, p. 165,
[2]G. SAUER, « Educational thoughts », ibid. août 1912, p. 220.
[3]Circulaire 18, p. 331.

chapitre de 1910 a fortement insisté sur le devoir d'un maître chrétien « d'étudier la psychologie appliquée à l'éducation[1]. » Le Père Hiss fit suivre ce statut d'un substantiel commentaire. Les excès et les erreurs de la science psychologique, dit-il, ne sont pas « un motif suffisant pour demeurer étranger à ses recherches ». Sans doute, il existe parmi les éducateurs un certain désarroi relativement à la psychologie contemporaine, en grande partie issue de la physiologie et de la caractérologie. Ne parlons ni des maîtres fossilisés qui sont hostiles par principe à toute nouveauté, ni des têtes écervelées qui croient faire preuve d'esprit moderne en jetant par-dessus bord tout ce qui n'est pas nouveau. Mais les esprits les plus pondérés qui ont été quelque peu désorientés par les problèmes nouveaux posés par la psychologie contemporaine et par le vocabulaire qu'elle emploie, doivent avoir le courage de surmonter ces premières difficultés. Avant de critiquer une science, il faut avoir l'élémentaire honnêteté de faire l'effort nécessaire pour la comprendre. N'est-il pas vrai que certaines condamnations à l'emporte-pièce et certaines réflexions erronées et pieusement ironiques, dérivent de l'ignorance ou du moins d'une connaissance superficielle de l'esprit et des méthodes qui régissent la psychologie moderne ?

> « Au contraire, il y a lieu de vous y intéresser, comme le médecin, le magistrat, l'ingénieur font pour les sciences qui concernent leur profession. Tout professionnel sérieux tient à la science de son état : c'est même l'attrait pour cette science spéciale qui, d'ordinaire, a déterminé en lui sa volonté d'entrer dans cette carrière. Vous devez donc, vous aussi, aimer tout ce qui regarde la science de l'éducation; et ce goût doit persister au-delà de votre première formation. Suffit-il en vérité, d'en apprendre, dans un manuel de 200 à 300 pages, le strict nécessaire pour conquérir un diplôme élémentaire ? Non, il

[1]Statut 13.

faut vous attacher à cette science et la cultiver jusqu'au terme de votre ministère[1]. »

A plusieurs reprises, Sa Sainteté Pie XII, a insisté sur le devoir des maîtres chrétiens de ne pas se laisser distancer par les autres en ce qui concerne la compétence dans la science pédagogique et psychologique.

« La première conséquence pour vous de l'approfondissement de votre vie chrétienne sera naturellement une notion plus élevée de votre mission éducatrice et une conscience professionnelle accrue. Nous voulons dire une volonté plus ardente d'arriver dans votre branche à toute la compétence possible en ce qui concerne les connaissances théoriques et l'enseignement pratique.

« Or, pour remplir entièrement sa fonction, le professeur digne de ce nom doit, ayant tout, connaître ses élèves, c'est-à-dire les jeunes d'un âge déterminé, en général, tels que les représente une saine pédagogie chrétienne, et ceux de sa classe ou de son Institut en particulier, tels que les forme la famille.

« On a certainement fait de grands progrès dans la psychologie expérimentale, dans la médecine pédagogique; on a cherché, non sans d'heureux résultats, à mesurer l'importance des divers éléments qui conditionnent l'assimilation des matières scolaires en fonction de la mémoire et de l'intelligence de l'élève, depuis les facteurs matériels, comme l'ameublement, l'éclairage, la typographie des livres, la composition des images et des sons, jusqu'aux conditions intellectuelles proprement dites, comme les centres d'intérêt variant selon

[1]P. HISS, Circulaire 19, p. 331. Autres textes sur le même sujet : F. ARMENTIA, «Hay que conocer al educando», El Pilar, noviembre 1946, p. 4. J. GARVIN, « The tests of a teacher's efficiency , C. E. A. Bulletin, 1918, p. 874 et suiv.

les circonstances locales et l'âge, et les associations de la mémoire que favorise une éducation appropriée. Un professeur moderne serait inexcusable de ne pas se tenir suffisamment informé des travaux qui s'accomplissent dans ce domaine, et Nous savons bien que vos cercles didactiques s'y intéressent particulièrement[1].

« Ces connaissances, vous les obtiendrez sans doute grâce au don de pénétration psychologique, nécessaire pour toute éducatrice, mais aussi en utilisant les résultats des recherches et des expériences récentes dans le domaine de l'éducation. On ne prétend certes pas que vous deveniez des savantes dans la psychologie humaine en général, ou dans celle, spéciale, de l'enfance; mais vous ne pouvez ignorer — et encore moins mépriser — les nouvelles conquêtes de la pédagogie. Non point que toutes les tentatives soient à louer sans réserves; mais, sans abandonner les solides principes et les traditions chrétiennes ayant fait leurs preuves, vous pourrez utilement «mettre au point et perfectionner vos méthodes. L'éducatrice catholique– ici encore moins qu'ailleurs – ne doit pas rester en arrière. L'évolution rapide des conditions de la vie présente rend plus délicat et complexe votre rôle. Il serait trop facile de prendre ses aises dans de commodes habitudes et de négliger les progrès nécessaires. Faites donc en temps voulu l'effort pour l'adaptation réclamée; ainsi serez-vous en mesure d'atteindre le but de toute éducation : la formation intégrale de la personne, en plein accord avec les exigences absolues de son destin surnaturel et avec les caractéristiques de la société contemporaine[2]. »

Mais pour ne point s'égarer, un maître chrétien doit étudier la psychologie et la pédagogie à la lumière de la philosophie et de la

[1]Discours du 5 janvier 1954. Voir aussi les discours du 30 décembre 1953, du 21 septembre 1950, et du 12 janvier 1954.

[2]Discours du 30 décembre 1953.

théologie, seules capables de ramener la science à l'unité et de servir de critère. Le Père Hiss insiste, ainsi que S. S. le Pape XII. La philosophie, comme nous l'avons expliqué[1], précise au pédagogue l'idéal à poursuivre et la valeur de la personne humaine; la théologie lui en montre la fin surnaturelle[2].

> « Un professeur chrétien ne pourrait se contenter de la technique pédagogique; il sait par la foi – et l'expérience hélas le confirme — l'importance du péché dans la vie du jeune; il connaît, d'autre part, l'influence de la grâce. Les péchés capitaux ne dépendent pas par eux-mêmes de la médecine. Certainement il y a souvent des raisons de tempérament et de santé dans la paresse et dans d'autres défauts; mais il y a aussi et toujours le péché originel. Par conséquent, l'éducateur chrétien ne peut se contenter de laisser faire la nature ou simplement de la favoriser, comme ferait un cultivateur avec les produits de la terre. A l'imitation de la grâce de Dieu, dont il ne veut être que l'auxiliaire, il corrige et élève à la fois. Il combat les tendances inférieures et s'applique à faire s'épanouir les supérieures; il lutte patiemment et fermement contre les défauts de ses élèves et exerce leurs vertus; il relève et améliore. De la sorte l'éducation chrétienne participe au mystère de la Rédemption et collabore efficacement à celle-ci. De là vient la grandeur de votre œuvre, qui n'est pas sans quelque analogie avec celle du prêtre[3]. »

[1] P. 123-127

[2] P. 134-144

[3]Discours du 5 janvier 1954.

13.2. La conscience professionnelle

La conscience professionnelle est l'équivalent profane de la fidélité au devoir d'état. Elle constitue un de nos plus importants devoirs moraux. La terre sur laquelle nous vivons n'est qu'une ébauche (*initium creaturœ*, comme dit saint Jacques), et Dieu a imposé aux hommes la tâche d'achever son œuvre. Son règne sera arrivé sur terre, quand sa pensée créatrice y sera totalement réalisée. Chaque homme doit jouer un rôle dans cette création continuée. Si chacun était fidèle à remplir à la perfection les devoirs inhérents au poste qu'il occupe, la terre deviendrait bientôt un paradis où il ferait bon vivre et où la pratique de la vertu serait plus aisée à tous. Mais que l'un d'eux n'écoute pas la voix de sa conscience ou manque de conscience professionnelle, et tout grince...

Si un ouvrier forge une barre de fer fêlée, le pont dans la construction duquel elle va entrer, risque de s'effondrer. Il en est de même sur le plan spirituel. Les élèves d'un maître incompétent ou paresseux seront ignorants et veules, incapables de collaborer efficacement au bien-être de leurs semblables. Un tel éducateur manque de conscience professionnelle, il n'a pas le sens des responsabilités sociales que Dieu lui a assignées de toute éternité en l'appelant à l'existence. Nos Constitutions mettent l'accent sur cet argument de la responsabilité : « Dès qu'un Frère est chargé d'une maison, d'une surveillance, d'une classe, il se représente Jésus et Marie lui disant : Votre Père qui est dans les cieux ne veut pas qu'un de ces enfants périsse[1]. »

Le Bon Père Kieffer a écrit une belle circulaire sur la conscience professionnelle. A sa suite, étudions-en les conditions[2].

[1]Article 265

[2]Circulaire 12, p. 310-340.

13.2.1. Le dévouement

La volonté de collaborer à l'œuvre de Dieu « se traduit par un dévouement inlassable, par une abnégation de soi, qui ne compte jamais avec sa peine lorsqu'il s'agit de remplir un des devoirs de notre charge ».

13.2.2. La compétence

« Mais le dévouement ne suffit pas. Disons même que parfois il risque de donner le change, en masquant, chez l'éducateur, une insuffisance notoire, un manque de compétence. Vouloir bien faire, c'est excellent; mais ce qui est mieux encore, c'est de joindre à ce vouloir faire un savoir-faire. Toute profession comporte une technique qu'il faut acquérir, si on ne veut pas s'exposer à faire du travail de moindre qualité. » N'insistons pas sur ce point, puisque nous en avons longuement parlé dans la section précédente. Le plus grand ennemi de la compétence est l'inertie intellectuelle. Saint Augustin recommandait beaucoup le travail intellectuel. *Intellectum valde ama.* Il est vrai, le travail intellectuel est le plus pénible de tous. Pour l'éviter, que de maîtres se réfugient (oh ! souvent bien inconsciemment !) dans un dévouement quantitatif, parfois dans des occupations futiles qui, en leur donnant l'impression d'être très occupés, les libèrent du remords causé par la paresse intellectuelle, qu'ils n'ont pas le courage de secouer pour devenir plus compétents. Quand ils ne perdent pas leur temps à des bricolages, ils l'occupent à lire d'une manière prolongée les journaux, à feuilleter des illustrés, à écouter la radio et à regarder la télévision. D'autres, pour fuir l'effort intellectuel solitaire, se lancent dans des œuvres apparemment apostoliques et, entraînés par l'hérésie de l'action et faute d'approfondir leur compétence, ils ne tardent pas à se vider de toute substance intellectuelle et à devenir de plus en plus incapables d'exercer une action profonde et durable. Pour se blanchir à leurs propres yeux, ils reprochent aux confrères, assez courageux pour s'astreindre au travail intellectuel sérieux, de manquer de zèle ou de se livrer à l'étude par égoïsme. Ce dernier reproche est parfois fondé, sans doute, mais les travailleurs

acharnés sont guidés le plus souvent par leur désir de rendre à la Société des services plus qualifiés et d'exercer une action plus profondément apostolique. Pour se justifier, les premiers brandissent cette pensée de l'Imitation, qui présente la science sans vie intérieure comme de l'airain sonnant. Cela aussi est vrai, sans doute, mais nos détracteurs oublient qu'à vie intérieure égale, un homme cultivé rend mille fois plus de services à l'Eglise qu'un homme inculte. Que les Religieux paresseux pensent souvent à cette menace de Dieu à Osée : « Mon peuple périt faute de connaissances; parce que tu as rejeté la science, je te rejetterai de mon sacerdoce ! » (IV, 6).

13.2.3. Le souci de la perfection

Le Religieux s'est engagé à tendre à la perfection. Celle-ci ne comporte pas seulement la fidélité à la prière et à la Règle, mais aussi le souci d'accomplir parfaitement le devoir d'état. Il n'y a pas de sainteté sans conscience professionnelle, parce qu'en y manquant, le Religieux se dérobe à la tâche sociale que Dieu lui a imposée. La conscience professionnelle doit donc entrer comme facteur déterminant dans l'appréciation d'un Religieux, dont toutes les actions journalières doivent porter le cachet de l'achèvement. Avant chaque action le maître chrétien devrait se demander comment Jésus la ferait, s'il était à sa place. « S'il a la conscience professionnelle, il dira avec une sorte d'allégresse : « Jamais je n'y apporterai assez de soin, assez d'ingéniosité, assez d'amour pour Notre Seigneur. » Il devrait avoir horreur du travail fait à peu près. Se résigner au médiocre, dans l'exécution d'un travail manuel ou dans la manière de donner des cours, c'est accepter une véritable déchéance. A force de répéter chaque année les mêmes leçons, on risque de donner à cet enseignement une forme stéréotypée, définitivement arrêtée. Si les professeurs n'y prennent plus d'intérêt, les élèves eux-mêmes s'en désintéressent. » Qu'un maître ne soit donc jamais satisfait de lui-même ! Il pourrait toujours mieux enseigner, mieux corriger ses devoirs, mieux préparer sa classe. « Les improvisations, généralement, ne valent rien, et se

traduisent pour les élèves, même si le maître a une certaine facilité d'improvisation, par une perte de temps et un manque d'intérêt porté à l'exercice. » Qu'il imite ces maîtres marianistes, qui à la fin de chaque année, détruisaient, l'un ses notes de latin, l'autre son cours de physique, pour tout refaire à neuf pendant les vacances.

13.2.4. L'intention surnaturelle

Avant de nous mettre à l'étude, notre Règle nous demande d'étudier « aux intentions qu'ont eues Jésus, Marie et Joseph quand ils travaillaient sur cette terre ». « Tous les jours, au moment du lever, et souvent pendant la journée, nous devons dire à Dieu que nous sommes à son service et non pas au service de notre amour-propre... Oublier de redresser sans cesse son intention d'être au service et sous le regard de Dieu, cela se traduirait également par une déchéance... L'homme devient automate et c'est une déchéance. C'est une déchéance, à coup sûr, de descendre du plan surnaturel Sur le plan simplement naturel, et d'oublier dans notre travail que nous sommes au service de Dieu. Et nous ne devons jamais nous résigner à cette déchéance. Toujours en haut les cœurs!»

13.3. Volonté et capacité de collaboration[1].

Le Père Chaminade insistait souvent sur la nécessité de l'union et de l'unité d'action[2]. « Il faut, écrivait-il au Père Chevaux, que tous agissent de grand concert. L'œuvre est commune et chacun est solidaire jusqu'à un certain point de cette œuvre[3]. » Cette insistance se comprend, car « tout royaume divisé contre lui-même se détruit».

[1]Le plan de cette section et un bon nombre d'idées sont dus au livre déjà cité du P. LORÉTAN sur le P. Kieffer, p. 176-180.

[2]Le P. Klobb a relevé jusqu'à 120 rappels à l'union dans les lettres du P. Chaminade.

[3]3 Lettres, t. III, p. 379.

Si les détenteurs de l'autorité ne travaillent pas la main, dans la main, *per modumunius*, l'autorité elle-même est remise en question. Quand les ordres de l'un sont contrecarrés par les ordres opposés d'un autre, l'autorité et les œuvres sont compromises, car l'autorité étant au service du Bien et du Vrai, tout contre-ordre est une trahison de ces valeurs suprêmes.

13.3.1. Collaboration avec la direction de l'école

Un proverbe danois dit : « Si chacun balaie devant sa porte, la cité sera propre. » Il y a une manière individualiste d'interpréter ce proverbe : « Je reste dans mon secteur, j'y fais de mon mieux; pour ce qui est de l'ensemble, ce n'est plus mon affaire, c'est au directeur d'y veiller ! » Si on y regarde de près, tous les obstacles qui empêchent la collaboration avec l'autorité se ramènent à l'égoïsme ou à l'amour-propre. Nous avons une lucidité cruelle pour déceler cet égoïsme chez les autres. Quel dommage que nous l'apercevions si peu en nous ! « L'esprit propre se dissimule sous différentes formes. Tantôt sous forme de résistance passive, tantôt sous forme d'indocilité orgueilleuse ou plus souvent d'esprit critique. La manie de la critique est une vraie peste, un poison qui s'insinue dans les âmes et y ruine tous les actes. Elle tient souvent à l'étroitesse d'esprit, donc en somme à la sottise, bien que ceux qui s'y abandonnent ne soient pas toujours sots. Parfois l'amour-propre est l'effet de l'humeur et doit être moins attribuée à la mauvaise volonté qu'au tempérament; elle est alors moins dangereuse, bien qu'elle ait brisé plus d'une vocation d'éducateur[1]. » Bref « toute dualité et toute divergence sont fatales. La confiance la plus absolue doit régner entre le directeur et les maîtres, car ainsi l'efficacité des deux actions s'additionne au lieu de se détruire réciproquement[2]. »

[1]LORÉTAN, op. cit, p. 176-177

[2]J. GONZALEZ, « Hacia el colegio ideal », El Pilar, noviembre 1942, p. 36.

Voyons comment les maîtres doivent collaborer efficacement avec la direction[1]. Qu'ils aient tout d'abord un grand esprit de foi ! Toute autorité vient de Dieu. Il faut reconnaître en celui qui commande le représentant de Dieu et en ses ordres la volonté de Dieu. La foi provoque la confiance. Dieu lui-même nous dirige par ses représentants. Il faut croire à leur bonne volonté et supposer qu'ils cherchent ce qu'il y a de meilleur. Même s'ils agissent avec sévérité et fermeté, notre confiance ne doit pas être ébranlée. Sans doute, il peut y avoir divergence de vues entre le chef et ses meilleurs subalternes, mais ceux-ci doivent obéir. Les idées du Père de Lagarde ne correspondaient pas toujours à celles du Père Lalanne et, dans les conseils, le premier s'opposait souvent au second, mais il n'en paraissait rien en public. L'esprit d'initiative est également nécessaire pour rendre la collaboration efficace. Bien compris, il s'allie fort bien avec l'obéissance. La vie est infiniment complexe. Ce n'est pas tellement simple d'exécuter un ordre même ordinaire. Selon les circonstances, il faut trouver, inventer et choisir les voies les plus convenables. Quiconque a de l'initiative, ne peut se contenter d'être un témoin passif de ce qui se passe ou d'exécuter matériellement les ordres donnés. Le souci de remplir toujours de son mieux son devoir, est le meilleur critère de l'initiative authentique.

13.3.2. Collaboration avec les autres maîtres

« Le bien-être de chaque membre, sa force et son action bienfaisante, de même que les résultats de l'ensemble, dépendent du degré d'union qui existe entre les maîtres. Toute diminution de la charité énerve les membres et rend les efforts stériles[2]. » « Il en doit être pour nous comme d'une entreprise commune, dit le Père Chaminade : tous y ont le même intérêt, devant Dieu et devant les hommes... Dans toutes nos maisons, non seulement l'œuvre totale est divisée entre les divers Religieux, mais tous doivent s'intéresser

[1]Inspiré de la Circulaire 3 du P. KIEFFER sur l'obéissance, p. 192-208; Dispositions qui favorisent l'obéissance.

[2]SIMLER, Vie de l'Abbé de Lagarde, t. II, p. 80.

à l'ensemble : chacun est solidaire du succès de toute l'œuvre[1]. » « Chaque professeur doit veiller à ne pas être un obstacle à la marche de l'ensemble. On ne peut admettre dans cette œuvre des divergences, des originalités et des individualismes exagérés. L'union vaut plus que tout. Si tous ne marchent pas en accord, les uns défont le travail des autres, ils perdront leur temps et, ce qui est encore plus lamentable, ils perdront leurs élèves[2].» Aucun règlement ne peut produire ses bons effets, aucune expérience pédagogique ne peut être menée à bon terme, si chaque maître agit en franc-tireur ou torpille l'expérience en cours. La passion et l'étroitesse d'esprit constituent également ici le principal obstacle à la collaboration. Que de maîtres cherchent leur popularité aux dépens de celle de leurs collègues ! Certes, la popularité n'est pas mauvaise quand elle n'est qu'un moyen de promouvoir le bien. Elle ne devient pernicieuse que lorsqu'elle est recherchée pour elle-même et non pas pour le bien; mais elle ruine une école quand elle est recherchée aux dépens de tierces personnes.

> « Parfois on sacrifie à la popularité ses collègues, ceux avec lesquels on devrait, dans l'intérêt général, marcher d'accord en tout et pour tout, et alors la popularité s'entretient habituellement aux dépens de la délicatesse et même de la justice. Bien des fois les enfants éprouvent un malin plaisir à mettre aux prises leurs maîtres, à les mettre en opposition, à les amener même à la lutte ouverte. Il faut savoir deviner cette intention maligne et se tenir sur ses gardes. Provoqué par les enfants, on risque de parler de ses collègues plus qu'il ne faudrait : les enfants font volontiers des confidences à qui leur en fait; or, dans ces confidences, il n'est pas de chapitre que l'enfant entame plus volontiers que celui de ses maîtres. Pour peu qu'on lui montre de la complaisance à l'écouter, il passera en revue tous ses maîtres, et sous le prétexte que cela se passe dans l'intimité, on ne se fera aucun scrupule de dire à chacun

[1]Lettres, t. 111, p. 829

[2]J. GONZALEZ, art, cit., p. 38.

son fait. Sous prétexte également de donner à un enfant irrité l'occasion de se dégonfler, on lui permettra d'exposer tous ses griefs, parfois avec des violences de langage qui ne respectent ni les personnes ni les choses. Evidemment il arrive des circonstances où des enfants et des jeunes gens ont besoin de se dégonfler, et alors les confidents font office de soupape de sûreté; mais il importe, en ce cas, que le confident, par sa situation, échappe en quelque manière à la discussion : c'est l'office des pères et des mères dans la famille, du directeur dans les maisons d'éducation. Un maître recevant et surtout provoquant des confidences sur un collègue, échappera difficilement au reproche d'indiscrétion. D'autre part, il faut que celui qui reçoit ces confidences commande assez le respect pour que l'enfant, sous le coup de l'irritation et de la passion, ne dépasse pas la mesure et ne se laisse pas aller à des écarts de langage regrettables, dénominations injurieuses, soupçons injustes, etc. Enfin, il faut que toute la préoccupation de celui qui reçoit la confidence soit, non de se renseigner sur les procédés et peut-être les maladresses de la personne prise à partie, mais bien de ramener l'enfant au calme et à la saine appréciation des personnes et des choses.

« Enfin, la recherche de la popularité risque de compromettre les institutions. Permettre aux enfants d'en prendre à leur aise avec le règlement, prétendre afficher la largeur d'esprit en méprisant ce qu'on appelle les minuties de la discipline, ne pas contrôler le travail des enfants et ne pas sanctionner leurs négligences, sous le prétexte de leur laisser une certaine aisance d'allure, permettre ce que les autres défendent, être parfois complice des enfants en leur aidant à esquiver une sanction, faire contraster à dessein sa bonhomie avec la sévérité de ses collègues, autant de façons, maladroites en définitive, de cultiver une mauvaise popularité, de faire sentir à l'enfant que, lorsqu'il s'agit du devoir, on peut en prendre et en laisser et que les obligations sont toutes relatives aux

personnes, autant de façons en un mot de ruiner les principes qui sont à la base de toute éducation et de déposer dans l'âme des enfants les germes d'un scepticisme pratique qui produira dans la suite ses fruits funestes. Si ces procédés pouvaient se généraliser dans une maison d'éducation, celle-ci ressemblerait bien vite à l'imaginaire abbaye de Thélème, sur le portail de laquelle devaient être gravés ces mots : Fay ce que vouldras[1]. »

La collaboration ne va pas sans sacrifice. Pour réaliser le bien général, que tous doivent avoir en vue, chacun doit renoncer à ses singularités propres quand elles contrecarrent l'ordre général. Cela exige beaucoup d'humilité. Un maître devrait s'efforcer de ressembler à ces sculpteurs du Moyen Age qui collaboraient tous à l'édification d'une belle cathédrale, plus soucieux de l'harmonie de l'ensemble que préoccupés de leur gloriole propre.

Parmi les conditions d'une féconde collaboration, entre les maîtres, le Père Kieffer nomme la simplicité, la loyauté, l'esprit de solidarité et une réaction commune contre toute calomnie[2]. La simplicité est le caractère de ce qui est grand et désintéressé. Le mensonge, déjà vil dans un homme ordinaire, est odieux chez un éducateur. Il n'y a pas de collaboration possible avec un collègue énigmatique qui manque de franchise, donne de sa conduite des motifs imaginés, soupçonne sans preuves certaines la sincérité et le désintéressement des autres.

Chacun doit collaborer au maintien de la discipline générale, car elle « est l'affaire de tous les professeurs. Qu'on soit de présidence ou non, il ne faut jamais tolérer un désordre quelconque; ce serait trahir la règle : c'est un point capital[3].» Quand on voit un élève en

[1]F. KIEFFER, L'Autorité dans la famille et l'école, p. 296-300.
[2]Circulaire 18 sur la vie commune, p. 890-407.
[3]SIMLER, Vie, p. 44.

défaut en l'absence du maître responsable ou en dehors de son secteur, il faut intervenir. « Personne ne peut se dispenser de cette obligation de prêter son concours actif à la discipline générale. Quelque zélé qu'il soit, un préfet ne peut obtenir que la discipline et l'ordre règnent toujours et partout, si les autres professeurs s'en désintéressent, sous prétexte qu'il y a un préfet qui en est chargé[1]. » Cependant, tous doivent respecter les droits et la juridiction de leurs collègues. On ne cherche pas un élève à la cour ou en étude sans prévenir le surveillant responsable; on ne remet pas une punition donnée par un maître subalterne sans s'être entendu avec ce dernier; le maître chargé de faire exécuter la punition infligée par les professeurs, doit s'acquitter de ce soin avec conscience; on ne bavarde pas avec les élèves au moment où un surveillant a exigé d'eux le silence; on ne garde pas d'élèves en classe alors qu'ils devraient être en récréation ou avec un autre maître; en récréation, on ne groupe pas autour de soi un certain nombre d'élèves, alors qu'ils ont reçu l'ordre de jouer; on n'occupe pas un élève à un travail différent pendant l'heure consacrée au devoir imposé par un autre maître, etc.

Enfin, tous les maîtres doivent s'unir pour réagir contre l'intrusion de toute force qui cherche à affaiblir la réputation et le bon esprit de la maison, troubler la paix et l'harmonie.

13.3.3. Collaboration avec les parents

Les parents sont les éducateurs naturels de leurs enfants et les meilleurs maîtres ne peuvent entièrement les remplacer. Ils sont également les premiers responsables de l'éducation de leurs fils même quand ceux-ci vont déjà en classe. Aussi l'école doit-elle être comme le prolongement de la famille, créer le plus possible un esprit familial, travailler avec elle la main dans la main. Il s'agit

[1]JULIAN GONZALEZ, art. cit., p. 37.

donc d'organiser la collaboration entre la famille et l'école. Cette collaboration sera d'autant plus aisée et plus féconde que la division du travail entre les deux milieux sera mieux définie et mieux acceptée de part et d'autre. Des deux côtés, il faut renoncer à certaines susceptibilités et ne voir que le plus grand bien de l'enfant. La collaboration est particulièrement nécessaire quand l'école est un internat. Dans ce cas, le Père Kieffer accordait aux parents une entrée libre à l'école; il s'efforçait de rester en étroites relations avec les familles par des circulaires, des revues, les bulletins hebdomadaires et trimestriels.

Depuis un certain nombre d'années, la collaboration avec les familles est à l'ordre du jour et la littérature récente sur ce sujet est considérable[1]. La réunion mensuelle des parents, au cours de laquelle on discute quelques points précis de pédagogie, connaît un succès croissant. Ici on a institué à l'école une bibliothèque pédagogique à l'usage des parents, là on fait parmi eux des enquêtes pour se rendre mieux compte de leurs désirs et du milieu dans lequel vivent les élèves. Partout les parents qui se soucient vraiment de l'éducation de leurs enfants viennent consulter le Directeur et les professeurs. Tantôt ces visites sont réglées et fixées à un jour et à une heure déterminés du mois; tantôt elles sont laissées à la discrétion des parents. Les maîtres ne doivent pas se dérober devant cette collaboration, qui, si elle est faite de part et d'autre avec sérieux, leur apporte à eux-mêmes le poids de l'autorité parentale.

13.3.4. Collaboration avec la paroisse

C'est dans le cadre de l'école que nos élèves sont le plus souvent initiés à la vie liturgique et à la vie communautaire chrétienne, et il y a en cela des avantages évidents. « Mais le chrétien ainsi éduqué dans un univers religieux nécessairement clos risque sérieusement d'être quasiment incapable de participer à une communauté

[1]En particulier une série d'articles dans l'Apôtre de Marie, 1924, p. 282 et suiv. et 331 et suiv., 1929, p. 122 et suiv. et 165 et suiv. On aura aussi intérêt à lire les pages si sensées du P. SIMILER dans la Vie de l'Abbé de Lagarde, t, II, p. 158, 278, 173, 112.

paroissiale complète, comportant tous les âges et revêtant tous les aspects sociaux de la vie spirituelle[1]. » On a parfois constaté que nos anciens élèves s'insèrent difficilement, après leur sortie de l'école, dans la vie de leur paroisse et cela explique certaines plaintes du clergé et certaines de ses réticences vis-à-vis de l'école chrétienne tenue par les Religieux. Il faut donc qu'il y ait des contacts vivants entre l'école et la paroisse, dont la forme varie avec les lieux et l'âge des élèves.

Nos grands élèves doivent être initiés aux mouvements d'Action Catholique de leurs paroisses respectives, soit en y militant directement, soit en les vivant sous une forme adaptée à l'école. Le Pape Pie XI a fortement insisté sur ce dernier devoir : «Les Religieux de l'un et l'autre sexe, dit-il, rendront de signalés services à l'Eglise... en préparant à l'Action catholique, dès l'âge le plus tendre, les garçons et les jeunes filles dans leurs œuvres, et spécialement dans les écoles et collèges masculins et féminins placés en grande partie sous leur direction; en développant tout d'abord en eux le sens de l'apostolat et en les dirigeant ensuite vers les organisations d'Action catholique. Où celles-ci n'existent pas encore, ces Religieux les établiront eux-mêmes. On peut dire qu'il n'y a pas de temps meilleur que le temps des études, ni d'endroit plus propice que les écoles et les collèges pour initier la jeunesse à l'Action Catholique[2].» Pie XII à son tour présenta la Congrégation mariale comme la forme idéale de l'Action catholique[3].

Pour initier l'enfant à la messe, rien de plus efficace que de lui fait vivre une messe paroissiale du dimanche : « Les enfants y découvrent une manifestation de l'Eglise vivante; ils y sont éduqués par les adultes et la communauté tout entière; l'influence qu'ils en

[1]L. BARBIER, « Le collégien de Sainte-Marie est aussi un paroissien de..., » dans Voie à Sainte-Marie de Belfort, p. 6.

[2]27 octobre 1935.

[3]Voir page 449. Sur les relations entre les mouvements d'Action Catholique et la Congrégation mariale, cf. Rapport du chef d'instruction au chapitre général de 1951, p. 39 et suiv.

reçoivent est pénétrante et durable; elle aide à une compréhension vivante du mystère en donnant toute leur force aux explications fournies par ailleurs. L'idéal auquel doivent tendre les éducateurs est donc de faire participer avec fruit les enfants à la messe paroissiale du dimanche; cela exige que l'on fasse prendre conscience à la communauté des adultes de sa responsabilité en ce domaine à l'égard des enfants[1]. »

13.4. L'autorité

Que l'autorité de l'éducateur vienne de Dieu, quel chrétien en douterait ? Dans la famille, la nature, c'est-à-dire le Créateur, s'est chargée d'indiquer à qui elle doit appartenir; à l'école, le maître détient celle que lui délèguent les parents et l'Eglise. Mais cette délégation qui l'investit de la fonction éducative et lui confère des droits, ne lui donne pas pour autant les qualités nécessaires. S'il détient l'autorité, il n'est pas nécessairement un homme d'autorité. C'est un fait d'expérience courante que certains éducateurs s'imposent d'emblée à leurs élèves; d'autres, au contraire, ne parviennent guère à se faire obéir. Cette différence tient à un ensemble complexe de dispositions à la fois physiques, intellectuelles et morales. L'autorité, en effet, n'est pas une qualité particulière, mais une résultante dans laquelle on rencontre, dans une proportion variable, les qualités dont nous avons parlé tout au long de ce livre, en particulier, la fermeté, la compétence, la justice, l'amour désintéressé, le respect et la confiance. Tout maître qui désire devenir un homme d'autorité, doit s'efforcer de les acquérir, car il n'y a pas d'influence éducatrice féconde quand l'autorité fait défaut.

L'éducation, en effet, est une œuvre d'autorité, car la personne humaine a besoin du service, de l'aide d'une personne adulte pour dominer les déterminismes psycho-physiologiques qui l'empêchent

[1]Directoire pour la pastorale de la messe, p. 69-70.

d'accéder à la liberté spirituelle. Par sa nature, l'autorité de l'éducateur n'est que provisoire; elle doit progressivement s'effacer au fur et à mesure que l'élève peut se conduire lui-même et cesser le jour où, grâce à son concours, le jeune homme a conquis son autonomie morale c'est-à-dire la liberté chrétienne. L'éducateur qui exerce l'autorité ainsi comprise, s'assujettira au bien ou à la libération de la jeune personne au service de laquelle il a été affecté. « Vous savez, dit Notre-Seigneur, que les chefs des nations les asservissent et que les grands agissent sur elles en maîtres. Qu'il n'en soit pas ainsi parmi vous. Que celui d'entre vous qui veut être le plus grand, se fasse votre serviteur; que celui qui veut être le premier, soit votre esclave. C'est ainsi que le Fils de l'homme est venu, non pour être servi, mais pour servir[1]. »

L'autorité n'est donc pas à confondre avec la volonté de domination et encore moins avec l'exploitation d'un homme par un autre. Elle est un humble service, et celui qui le rend, doit imiter l'humilité de Notre-Seigneur lavant les pieds à ses disciples. Quand l'autorité s'exerce vis-à-vis de l'enfant, être encore faible, elle exige beaucoup d'amour et de respect, car seul l'amour respectueux, parce qu'il unifie les vouloirs, a le droit de pénétrer dans le sanctuaire de la conscience, d'influencer la liberté pour l'entraîner au Bien. Hélas ! Il n'est point de valeur qui ne soit menacée de perversion et, entre les mains de l'éducateur, l'autorité semble être particulièrement exposée. L'homme est facilement le jouet de son égocentrisme inconscient qui camoufle la recherche de soi derrière le service de l'autorité. L'éducateur doit donc rester très lucide pour démasquer sans cesse en soi cette recherche égoïste que constituent l'autoritarisme et l'accaparement affectif.

Le maître trop autoritaire, au lieu de servir, se sert lui-même. Son besoin de tranquillité et sa paresse d'esprit trouvent leur compte à régler l'éducation à coups de décrets et de menaces. Il lui faudrait une délicatesse et une humilité, qui lui font défaut, pour se plier à la psychologie de chaque élève, pour éveiller leur activité

[1]Mat., xx, 24-28; Marc, x, 42-45. Voir le chapitre que le P. KIEFFER a consacré à l'autorité dans l'Autorité dans la famille et l'école, p. 19-40.

intellectuelle libre, pour provoquer leur collaboration à leur propre travail de formation. Il lui faudrait trop d'oubli de soi et de dévouement pour s'effacer lui-même, afin de diriger discrètement l'activité personnelle des élèves. Il est bien plus facile d'obtenir d'eux une soumission passive, un mimétisme impeccable, de verser dans leur tête une science toute faite et des formules stéréotypées. L'autoritaire aime à contempler les réponses et les gestes automatiques d'enfants bien dressés. Mais il oublie que les enfants ne sont pas des machines et qu'on ne les dresse pas comme des bêtes. La psychologie humaine, infiniment diverse et ondoyante, déborde les cadres d'une discipline rigide. Au professeur autoritaire, dont l'esprit géométrique s'enchante d'une discipline mécanique, il faut souhaiter un peu d'esprit de finesse (ou simplement de l'amour authentique) pour comprendre combien est précieuse la moindre valeur d'humanité et de liberté.

L'égoïsme dissimulé derrière cette inconsciente volonté de puissance qui sommeille en tout homme, est ordinairement une manière détournée de compenser une faiblesse inavouable, parfois une peur d'affronter les adultes, qui se venge en exerçant la tyrannie sur des enfants, se complaît dans la joie un peu morbide d'être obéi, de briser des volontés et d'obtenir une imitation servile. Pareil esprit de domination n'est qu'un succédané inverti de l'amour. Trop égoïstes pour aimer, ces maîtres font régner autour d'eux un univers comprimé où la délation et la terreur sont érigées en système. Ils n'éduquent pas, ils se défendent. Pour ne pas être mangés par les élèves, ils les tyrannisent. Ils ne recourent qu'aux ressorts instinctifs de la crainte, de la menace et de la punition, mais méconnaissent les ressorts proprement spirituels, l'amour et la persuasion, dont les effets sont à longue échéance, mais qui sont seuls capables de faire passer l'enfant de l'instinct à l'esprit. Or, c'est précisément dans ce passage que consiste l'éducation. Aussi, que le maître qui se sent heureux de commander, décourage chez ses élèves toute servilité et toute obséquiosité, qu'il se méfie de la manière forte et de la poigne, qu'il évite tout ce qui sent le dressage et le terrorisme, qu'il s'efforce d'éveiller l'initiative, d'attacher ses

élèves au Bien et non à sa personne, de leur confier des responsabilités, de s'effacer progressivement, bref de les servir, afin de les rendre libres[1].

Il existe encore une autre forme aberrante de l'autorité : c'est la captation de l'affection et de l'admiration de l'enfant au profit de l'éducateur. Il est normal que l'enfant éprouve pour un bon maître des sentiments d'affection, de confiance, d'admiration et de reconnaissance; le maître n'a ni à les repousser, ni à les rendre impossibles, car ils sont une source de progrès éducatif. Mais quand ils deviennent trop sensibles et exclusifs, et surtout si l'écho en est visible dans le maître lui-même, l'enfant devient nerveux et rêveur; il s'attache au maître au lieu de s'attacher aux valeurs qu'il représente ou enseigne. Quant au maître, il deviendra facilement partial et injuste et finira bientôt par perdre le respect et la confiance indispensables à l'éducation. La perte de son autorité et sa propre disparition ne tarderont pas à être suivies de l'évanouissement des valeurs qu'il représentait.

Plus que n'importe quel chef, un éducateur de la jeunesse est «venu pour servir et non pour être servi. »

[1]Voir ce qui a déjà été dit sur l'autoritarisme aux pp. 310, 319, 826, 330, 338, 372.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Arrivé au bout de ces pages, plus d'un jeune maître, mis en face de l'idéal pédagogique, se dira, peut-être : «L'éducation est une tâche si délicate, les obstacles qu'on y rencontre à chaque pas sont si multiples, la qualité et les connaissances qu'elle exige sont si nombreuses et si variées, qu'il vaut mieux y renoncer dès l'abord, pour ne point risquer de gâcher par mon incompétence tant d'âmes d'enfants. » Ces scrupules sont fort louables, sans doute, et partent d'un cœur conscient des responsabilités qu'endosse un éducateur. Toutefois, que notre jeune Religieux se rassure à cette pensée que la fonction éducative s'apprend et se perfectionne chez l'homme de bonne volonté. L'éducation d'un enfant n'est d'ailleurs pas manquée parce qu'il n'a pas eu uniquement des maîtres parfaits. Les maîtres imparfaits ont aussi leur rôle à jouer, celui d'obstacle. Pour croître et mûrir, en effet, l'enfant a besoin de se buter contre des obstacles et même des injustices qui l'obligent à réagir, à se défendre parfois, à se réajuster souvent. Les malfaçons d'un maître peuvent donc être parfois plus salutaires qu'une conduite parfaitement conforme à la pédagogie. Que cette remarque ne l'incite pas, cependant, à prendre son parti de ses insuffisances. Même si tous les maîtres s'efforcent d'appliquer consciencieusement les principes de la pédagogie, ils commettront toujours assez d'erreurs pour contraindre l'enfant à réagir.

Quant à ceux que rebuteraient l'austérité et la monotonie de la tâche éducatrice, l'oubli de soi et le sens du devoir qu'elle réclame, qu'ils méditent ces lignes optimistes que M. Gaussens, entré très tard dans la carrière, écrivit, après plus de vingt ans d'enseignement, dans la Méthode (1841) dont il est en partie l'auteur :

« Quoi de plus délicieux pour un bon maître que de voir ces jeunes plantes dont la culture lui est confiée, croître, grandir et déjà même porter des fruits excellents ! Quoi de plus doux que l'espoir de travailler efficacement à l'amour béni de la paix, de l'ordre et de la vertu ! Quoi de plus consolant enfin, que de s'immoler généreusement pour le bonheur des enfants à l'exemple de la prédilection du Sauveur pour cet âge et du grand sacrifice qu'il a accompli sur la croix pour tous les hommes ! »

Tous les Religieux, enfin, les jeunes prêts à entrer en lice, comme les vieux routiers dont le cœur est resté jeune en dépit des rides et des cheveux blancs, liront, non sans émotion, la péroraison du discours adressé par Pie XII à des maîtres chrétiens :

« Nous vous félicitons donc, vous, maîtres de l'enseignement catholique, dont la mission est bien lourde, dont la tâche semblerait parfois ingrate, si vous n'y étiez soutenus par votre idéal. Autrement, sans idéal, sans l'idéal le plus haut, qui donc aurait le courage, qui donc aurait le droit de sacrifier – en apparence — les recherches et les créations d'une vie intellectuelle qu'il sent en lui riche et exubérante, les conquêtes brillantes d'une vie apostolique qui frémit en lui, avide de se dépenser au service de l'Eglise et des âmes. Qui aurait le courage, qui aurait le droit de sacrifier tout cela pour se consacrer sans répit et sans réserve à instruire les enfants des autres, à l'âge étourdi où le profit et le progrès n'apparaissent guère ou ne commencent à se laisser deviner qu'au moment de passer à la classe suivante ? Et de chacun on se demande: *Quis, putas, puer iste erit ?* (Luc. I, 66). Si fréquentes sont les déceptions, si nombreux et si amers les déchets ! Mais, grâce à Dieu, tandis que votre poitrine s'épuise à parler, vos yeux à déchiffrer et corriger les devoirs, votre cœur monte vers Dieu, vers le Christ, à qui vous voulez donner ces enfants qu'il vous a confiés. Bon nombre vous devront, même s'ils vous oublient, la vigueur et la clarté de leur vie

chrétienne, et la plupart des défaillants sentiront, à l'heure dernière, se réveiller les convictions et les sentiments de leur enfance. Le poète païen dit : *Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu* (Hor., Ep. II, 11, 69)[1]. Mais comme cela est bien plus vrai de la jeunesse chrétienne[2] ! »

[1]« Une jeune tête ointe une seule fois, retiendra à jamais le parfum. »
[2]Le 10 avril 1950.

APPENDICE

CONSEILS AUX MAITRES DÉBUTANTS

Le premier contact avec les élèves est souvent décisif et la première impression faite par le maître risque de persister toute l'année. A la fin de la première semaine, un maître a généralement conquis son ascendant sur les élèves ou perdu son autorité. Un incident banal, le premier jour, peut entraîner des conséquences irréparables, si on manque d'à-propos. Il importe donc d'éviter tout faux pas et d'inspirer dès l'abord aux élèves le pressentiment qu'ils seront gouvernés et qu'avec le nouveau maître, il ne s'agit pas de plaisanter. Voici quelques conseils, peut-être minutieux, et apparemment simplistes, mais que le maître débutant a le plus grand intérêt à suivre.

1. — AVANT L'ARRIVÉE DES ÉLÈVES

Examiner le local de la classe, essayer le fonctionnement des tableaux et des appareils, faire résonner sa propre voix. S'assurer qu'il y a assez de bancs et que le mobilier scolaire est en bon état.

Se procurer la liste des élèves, se renseigner sur les particularités administratives concernant chacun. Mais éviter de s'informer auprès de son prédécesseur sur le caractère et la valeur des élèves. Que chacun, en arrivant, ait la certitude que le passé est enterré et l'espoir de pouvoir faire peau neuve.

Avoir choisi un conseiller, soit le directeur, soit un Religieux expérimenté. A mesure qu'elles se présentent, lui faire part des

difficultés, des incidents, de la manière d'y réagir, des punitions portées, etc.

Préparer avec la plus grande minutie l'ordre et les explications de la première journée de classe, afin de prévenir toute panne, toute erreur, tout incident.

2. — LE PREMIER JOUR DE CLASSE

Être en classe avant les élèves. C'est au maître d'accueillir les élèves et non aux élèves de recevoir leur maître. Tenir toute la vie à ce principe.

Laisser les élèves se placer comme ils l'entendent. Au bout de quelques jours, s'il y a lieu, opérer un reclassement. Placer en avant ceux dont l'ouïe et la vue sont déficientes, peut-être même ceux qu'il faut avoir à l'œil.

La première prière doit faire impression. Attendre un silence absolu, faire un signe de croix digne et recueilli. Choisir une prière bien connue des élèves, afin d'éviter tout désordre. Confier ses élèves et toute l'année scolaire à la Sainte Vierge. Il y a intérêt à annoncer cette intention aux élèves.

Lire attentivement et correctement la liste des élèves. A l'appel de son nom, chacun se lève (constater la réaction des élèves à l'appel de certains noms). Si les élèves ne peuvent les avoir autrement, lire et au besoin dicter et commenter le règlement et les horaires.

S'asseoir le moins possible à son bureau; mais veiller, quand on se déplace, à ce que tous les élèves comprennent distinctement le maître et restent dans son champ de vision.

3. — LES PREMIÈRES SEMAINES.

Avoir une attitude naturelle qui indique la sûreté et la confiance: Eviter de rire, de dire des plaisanteries, de s'exhiber au jeu. Rester discret, voire un peu énigmatique; le mystère impose crainte et respect.

Parler peu avec les élèves. Le silence fait croire à l'intelligence, même des sots. Eviter les conversations particulières et les confidences personnelles. Les élèves connaîtront bien assez tôt nos faiblesses.

Ne pas laisser passer une infraction sans réagir. *Principiis obsta*. Cependant, si possible, éviter de donner une punition dès la première semaine, avant de connaître un peu les élèves. Au début, les élèves sont, en général, bien disposés et dociles. Mais ils sondent le maître. La première fois qu'un élève se met en défaut, un regard sévère peut suffire; la seconde fois, une remarque polie mais ferme s'impose; la troisième fois, on peut faire une menace et il faut absolument exécuter cette menace si l'élève récidive. Ne pas avoir peur, pendant les premières semaines, de paraître très ferme. Un peu de crainte, pour commencer, est indispensable. Il sera toujours temps d'en venir à une attitude plus détendue.

Que dès le début, les élèves sachent à quoi s'en tenir. Qu'ils soient persuadés, aux premiers contacts, qu'il faudra, obéir et marcher droit avec celui-là. Savoir ce que l'on veut et l'exiger avec constance. Politesse, mais fermeté. ?

Garder son calme et son sang-froid à l'occasion d'un incident imprévu, devant la velléité d'un élève de mettre le maître dans l'embarras ou à l'épreuve.

Eviter toute remarque dont l'effet serait douteux ou qui w e ne pas être bien comprise. Ne pas reprocher aux élèves d'être au-dessous du niveau normal de leur classe. Ne pas critiquer le maître de l'année précédente. Prendre les élèves au point où ils en sont et les faire progresser.

Ne pas comparer la classe actuelle à celle de l'année précédente, à l'avantage de celle-ci. Pareille comparaison serait non seulement décourageante, mais souvent injuste, car le maître garde le souvenir de la valeur de la classe précédente au terme de l'année. Or nous sommes au début de l'année.

Aller lentement au début, car venant des vacances, les élèves ont l'esprit encore engourdi. Si on commence avec eux une matière nouvelle, aller très lentement. S'assurer, avant de continuer, que les définitions de départ sont bien assimilées. Jamais de marches forcées, comme les débutants : sont tentés de le faire. *Chi va piano va sano*.

Après un mois, peut-être seulement après deux trois mois, quand le maître est absolument sûr de son autorité (attention aux illusions, consulter), il peut détendre son attitude un peu compassée pour redevenir plus naturel. Mais toujours il doit rester digne, car toute familiarité déplacée énerve l'autorité et par conséquent, en dépit des apparences contraires, restreint les chances d'influence morale et religieuse. La mission du maître est trop haute pour qu'il lui soit permis de consentir à pareille diminution de son autorité.

TABLE DES MATIERES

PREMIERE PARTIE

AVANT-PROPOS **3**

PREMIÈRE PARTIE **6**

AUX SOURCES DE NOTRE **6**

VOCATION D'ÉDUCATEURS **6**

INTRODUCTION **7**

CHAPITRE PREMIER **11**

A LA RECHERCHE D'UNE FORMULE D'APOSTOLAT **11**

1.1. SPECIALISATION OU UNIVERSALITE ? 11
1.2. UN PRECEDENT CHEZ LES FILLES DE MARIE 16
1.3. NOS PREMIERS PAS DANS L'ENSEIGNEMENT 18
1.4. LA FORMULE DEFINITIVE 23
1.5. LA CONSTANCE DE LA TRADITION 25

CHAPITRE DEUXIÈME **30**

LA SOCIÉTÉ DE MARIE ABORDE **30**

LES DIVERS DEGRÉS D'ENSEIGNEMENT **30**

2.1. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 30
2.1.1. Les principes 30
2.1.2. L'histoire : la rapide multiplication des écoles 33
2.1.3. Elaboration de la méthode 39
2.1.4. Appendice — Une journée de classe vers 1830 56
2.2. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 59
2.3. L'ENSEIGNEMENT SPECIAL ET PROFESSIONNEL 65
2.4. LES ECOLES NORMALES 72

CHAPITRE TROISIÈME **81**

LE CLIMAT SPIRITUEL PROPRE AUX ÉCOLES MARLANISTES **81**

3.1. L'ESPRIT DE FAMILLE 82
3.2. RESPECT DE LA PERSONNE DE L'ENFANT 99
3.3. SAGESSE DANS L'ADAPTATION 113

DEUXIEME PARTIE **122**

LA PEDAGOGIE MARIANISTE EN ACTION **122**

CHAPITRE QUATRIEME **123**

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION **123**

CHRETIENNE ET MARIANISTE **123**

4.1. BUT DE L'EDUCATION EN GENERAL : 123
AIDER L'ENFANT A DEVENIR UN HOMME 123
4.1.1. Rôle de la philosophie en pédagogie 124
4.1.2. Rôle de l'observation 125
4.1.3. Rôle de l'expérimentation 125
4.1.4. L'école nouvelle et la pédagogie scientifique 127

4.2. La fin de l'education chretienne : 137
Former d'autres Christs 137
4.2.1. Epanouir la vie divine dans le chrétien 137
4.2.2. Former des chrétiens qui soient intégralement hommes 139
4.2.3. Préparer des apôtres et des témoins du Christ 145
4.2.4 Former des citoyens qui soient « le sel de la terre » 146
4.2.5. Préparer les jeunes chrétien à leur vie de demain 148
4.3. — Les educateurs : Agents exterieurs de l'education chretienne 151
4.3.1. Ministres et coopérateurs de Jésus-Christ 151
4.3.2. Serviteurs et auxiliaires de Marie 154
CONCLUSION 156
4.4. Appendice I : 158
Naturalisme et surnaturalisme pedagogiques 158
4.4.1. Le naturalisme pédagogique 158
4.4.2. Le surnaturalisme pédagogique 161
4.5. Appendice II : 162
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent 162
4.5.1. La psychologie de l'enfant à l'âge scolaire 162
4.5.2. La psychologie de l'adolescent 165
4.5.2.1 La phase de rupture et de crise (11-16 ans). 168
4.5.2.2. Phase de conquête d'un nouvel équilibre (16-20 ans) 174

CHAPITRE CINQUIEME 177

LA FORMATION PHYSIQUE 177

5.1. — Les fins de l'education physique 177
5.2. L'hygiene scolaire 180
5.2.1. L'hygiène de la respiration 180
5.2.2. — L'hygiène de l'alimentation 183
5.2.3. — La propreté du corps 184
5.2.4. — La circulation du sang 184
5.2.5. L'hygiène d'u travail 185
5.2.6. — La discipline de la sensibilité 187
5.3. Culture physique et gymnastique 189
5.4. Les jeux 191
5.5. Le sport 193

CHAPITRE SIXIEME 199

LA FORMATION INTELECTUELE 199

6.1. Les fins de la formation intellectuelle 199
6.1.1. Comprendre la création 201
6.1.1.1. L'assouplissement de l'intelligence. 202
6.1.1.1.1. La formation de l'esprit par les diverses disciplines scolaires. 204
6.1.1.1.2. Le dosage des matières du programme. 209
6.1.1.2. L'acquisition des connaissances. 212
6.1.1.2.1. – Importance d'avoir des idées variées et belles. 214
6.1.1.2.2. – Il est plus important encore d'avoir des idées vraies. 215
6.1.1.2.3- Dans la répartition des matières du programme 216
6.1.1.3. L'art de l'expression. 221
6.1.2. — Transformer et améliorer la création : la formation professionnelle 224
6.1.3. — Appendice I : culture et connaissance 228
6.1.4. Appendice II : Les humanités classiques et la formation intellectuelle 232
6.1.4.1 Valeur de formation. 233
6.1.4.2. Déficiences passées. 234
6.1.5— Appendice III : Les humanités scientifiques et techniques 237

6.2. CONDITIONS DE LA FORMATION INTELLECTUELLE 240
6.2.1. La vie intellectuelle est un acte vital 241
6.2.2. — Pas de progrès intellectuel sans effort d'attention 244
6.2.3. Pas d'effort d'attention sans intérêt 246
6.2.4. — Pas d'intérêt sans effort 249
6.2.5. — Applications : moyens de susciter l'intérêt et donc l'effort d'attention 254
6.2.5.1 Partir des intérêts spontanés de l'enfant. 254
6.2.5.2. Le travail individualisé 258
6.2.5.3. Le travail en équipe ou par groupes. 260
6.2.5.4. L'art d'interroger. 261
6.2.5.5. L'émulation 265
6.2.5.6. La valeur personnelle du maitre, facteur essentiel d'intérêt. 274
6.3. —L'OBSERVATION : DU CONCRET A L'ABSTRAIT 276
6.3.1. L'expérience, point de départ de nos connaissances 276
6.3.2. — Comment et quoi observer ? 279
6.3.3. — Limites de l'observation 285
6.4. — LA FORMATION DE LA MEMOIRE 288
6.4.1. Les grands principes 289
6.4.1.1. L'attention. 290
6.4.1.2. La répétition. 291
6.4.1.3. Variétés et défauts de la mémoire enfantine. 292
6.4.1.4. Transition de la mémoire mécanique a la mémoire logique. 293
6.4.2. — Application pratique : les leçons quotidiennes 294
6.4.2.1. Faut-il en donner 294
6.4.2.2. La préparation de la récitation. 296
6.4.2.3. La récitation proprement dite. 298
6.5. L'EXERCICE DE LA PENSEE PERSONNELLE 300
6.5.1. — Le principe 300
6.5.2. — La composition écrite 301
6.5.3. — La critique cinématographique 306
6.5.4. - La formation esthétique 308
6.6. LA CONDUITE DE LA LEÇON 312
6.6.1. Les constantes de la leçon 312
6.6.1.1. Le respect. 312
6.6.1.2. Le travail individualisé 313
6.6.1.3. L'adaptation. L'adaptation de la matière enseignée à l'esprit et aux capacités des élèves. 313
6.6.1.4. La leçon doit constituer une unité didactique 314
6.6.1.5. Les échanges. 314
6.6.1.6 La connaissance habituelle des élèves. 315
6.6.1.7. Le souci de a langue 316
6.6.2. — Organisation de la leçon 317
6.6.3. — Préparation de la leçon 320

CHAPITRE SEPTIEME 323

L'ÉDUCATION MORALE 323

7.1. LES FINS DE L'EDUCATION MORALE: PURIFICATION DE LA SENSIBILITE ET CONQUETE DE LA LIBERTE INTERIEURE 325
7.2. CONDITIONS DE L'EDUCATION MORALE 329
7.2.1. — Tenir compte de l'âge des élèves 329
7.2.2. — Une atmosphère de sympathie et d'affection 330
7.2.3. – La fermeté 335
7.2.4. — La confiance 339
7.2.5. — Le respect de la personnalité de l'enfant 342
7.2.5.1. Le respect de la spontanéité de l'enfant. 343
7.2.5.2. Le respect de sa naïveté. 343
7.2.5.3. Respect de sa pudeur. 344
7.2.6. — L'âme qui atteint l'âme 347

7.2.7. — Une atmosphère religieuse *348*
7.3. LES ELEMENTS DE LA FORMATION DU CARACTERE 350
7.3.1. — La création d'automatismes *350*
7.3.2. La formation d'habitudes vraiment humaines ou spirituelles *352*
7.3.2.1. Le rôle des motifs 353
7.3.2.2. Présenter les motifs sous forme positive. 356
7.3.2.3. Le rôle de l'idéal. 358
7.3.2.4. L'idéal doit être personnifié. 359
7.3.3. — L'obéissance et l'exercice de l'autorité *360*
7.3.3.1. Les principes. 360
7.3.3.2. Indications pratiques. 363
7.3.3.3. Obéissance et initiative 366
7.3.3.4. N.B. –Pour bien commander 370
7.3.4. — La discipline scolaire *370*
7.3.4.1. Sa raison d'être. 370
7.3.4.2. Le règlement scolaire. 374
7.3.4.3. Enfants sages et enfants difficiles. 378
7.3.5. — La surveillance *379*
7.3.5.1. - Active... 381
7.3.5.2.- Douce. 381
7.3.6. — L'éducation de la chasteté *388*
7.3.6.1. L'initiation sexuelle 388
7.3.6.2. L'éducation 391
7.3.7. — Le sens chrétien du travail et du devoir d'état *394*
7.3.7.1. Fournir aux élèves des motifs rationnels et religieux. 394
7.3.7.2. Soutenir leur effort 396
7.3.7.3. Chercher les causes 396
7.3.8. - La formation a la véracité *397*
7.4. LES SANCTIONS 402
7.4.1. Les récompenses *402*
7.4.2 Les punitions. *402*

CHAPITRE HUITIEME 411

LA FORMATION SOCIALE 411

8.1. GENERALITES 411
8.2. — ATTITUDES SOCIALES FAUSSES 417
8.2.1. — L'esprit grégaire *417*
8.2.2. — L'esprit égalitaire *423*
8.3. — ATTITUDES SOCIALES AUTHENTIQUES 426
8.3.1. — Avoir le sens des autres *426*
8.3.2 — Avoir le souci du bien commun *430*
8.3.3. — Réagir sainement devant les injustices sociales *439*
8.3.3.1. La connaissance des principes. 439
8.3.3.2. Le contact avec les réalités sociales. 442
8.3.4. — Rendre la piété plus sociale *444*
8.4. FORMATION CIVIQUE ET POLITIQUE 446
8.5. LA FORMATION PATRIOTIQUE ET INTERNATIONALE 450

CHAPITRE NEUVIEME 454

LA FORMATION RELIGIEUSE 454

9.1. — LES CONSTANTES DE LA FORMATION RELIGIEUSE 454
9.1.1. Atmosphère religieuse *455*
9.1.2. Valeur personnelle des maîtres *457*
9.1.3. Imprégner l'enseignement d'esprit chrétien. *458*
9.1.4. Foi dans le dynamisme de la grâce et des sacrements *459*

9.2 — L'EVOLUTION RELIGIEUSE DE NOS ELEVES 462
9.2.1. Première phase : la foi imitative (de sept à treize ans environ) *463*
9.2.2. Deuxième phase : la foi bouleversée (entre 13 et 17 ans) *464*
9.2.3.—Troisième phase : la foi personnalisée *467*
9.3. L'INSTRUCTION RELIGIEUSE 470
9.3.1. — Son importance et son but *470*
9.3.2. — La préparation des maitres et l'ambiance de la classe de religion *473*
9.3.3. Adapter l'enseignement a l'évolution religieuse des enfants *476*
9.3.3.1. Première période : l'enfant. 478
9.3.3.2. Deuxième période : l'adolescent 481
9.3.3.3. Troisième période: le jeune homme.10 483
9.3.4. – Les programmes *486*
9.4. – LA FORMATION A LA VIE CHRETIENNE PAR L'ACTION 493
9.4.1. — Orienter l'âme des élèves vers Dieu *494*
9.4.1.1. Culte de l'état de grâce et fréquentation des sacrements. — 500
9.4.1.2. L'exercice de la présence de Dieu. 501
9.4.1.3. Le sens de la prière. 501
9.4.1.4. Une tendre dévotion à Marie. 503
9.4.2. Soulever l'âme au-dessus de l'utilitaire et du terre-à-terre *507*
9.4.3. — Mettre la religion dans la vie ou christianiser la vie quotidienne *509*
9.4.4. — Prendre conscience des responsabilités apostoliques du chrétien – la congrégation *511*
9.4.4.1. Une école de formation chrétienne intégrale. 513
9.4.4.2. Une école de formation apostolique 514

CONCLUSION : **516**

LA PERSÉVÉRANCE DE NOS ÉLÈVES **516**

TROISIEME PARTIE **518**

LE MAITRE MARIANISTE **518**

CHAPITRE DIXIEME **520**

FÉCONDITÉ DE LA VOCATION DE RELIGIEUX ÉDUCATEURS **520**

10.1. GRANDEUR DE LA MISSION D'EDUCATEUR CHRETIEN 520
10.2. BEAUTE DE LA VOCATION DE RELIGIEUX EDUCATEUR 523

CHAPITRE ONZIEME **525**

SES VŒUX FONT DU RELIGIEUX **525**

UN ÉDUCATEUR IDÉAL **525**

11.1. ON EDUQUE PLUS EFFICACEMENT PAR CE QUE L'ON EST QUE PAR CE QUE L'ON DIT 526
11.2. CE QUE SA VIE RELIGIEUSE APPORTE A L'EFFICACITE DE L'EDUCATEUR 531
11.3. LA SPIRITUALITE DU RELIGIEUX EDUCATEUR 537

CHAPITRE DOUZIEME **540**

QUALITÉS HUMAINES D'UN BON MAÎTRE **540**

12.1. LES APTITUDES PHYSIQUES 540
12.2. LES APTITUDES INTELLECTUELLES 541
12.2.1. L'ordre et la clarté *542*
12.2.2. La curiosité d'esprit et la culture générale *543*
12.2.3. L'intuition psychologique *544*
12.3. LES DISPOSITIONS MORALES 546
12.3.1. La maitrise de soi *546*
12.3.2. Le sens de la justice *550*
12.3.3. L'optimisme et la jeunesse d'âme *553*

12.4. APPENDICE : PORTRAIT DU MAUVAIS MAITRE 556

CHAPITRE TREIZIEME 557

LES QUALITÉS PROFESSIONNELLES 557

13.1. LA COMPETENCE 557
13.1.1. Compétence technique : connaitre les matières enseignées 558
13.1.2. Compétence pédagogique 560
13.1.3. Compétence psychologique 563
13.2. LA CONSCIENCE PROFESSIONNELLE 568
13.2.1. Le dévouement 569
13.2.2. La compétence 569
13.2.3. Le souci de la perfection 570
13.2.4. L'intention surnaturelle 571
13.3. VOLONTE ET CAPACITE DE COLLABORATION. 571
13.3.1. Collaboration avec la direction de l'école 572
13.3.2. Collaboration avec les autres maîtres 573
13.3.3. Collaboration avec les parents 577
13.3.4. Collaboration avec la paroisse 578
13.4. L'AUTORITE 580

CONCLUSION GÉNÉRALE 584

APPENDICE 587

CONSEILS AUX MAITRES DÉBUTANTS 587

1. — AVANT L'ARRIVÉE DES ÉLÈVES 587
2. — LE PREMIER JOUR DE CLASSE 588
3. — LES PREMIÈRES SEMAINES. 589