

P
A
N

11999

GRÈS INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE
ROME 1926

Mysliki

11999

DE LA POSSIBILITÉ DE FONDER L'ÉDUCA-
TION MORALE SUR UNE BASE UNIVERSELLE.

PAN 11999



Prof. Dr. K. Twardowski

ROMA MCMXXVI - STABILIMENTO TIPOGRAFICO DITTA C. COLOMBO

<http://rcin.org.pl>

11999



K
19.12.99
A. 999

VI.

Le problème posé à l'ordre du jour du Congrès sur la possibilité d'une didactique morale universelle, valable pour l'humanité entière, a pour point de départ un point d'interrogation quant à l'existence de normes de morale universellement obligatoires. La genèse de ce doute trouve son explication en la constatation de l'existence dans des milieux à civilisations différentes d'une certaine diversité:

1) dans les faits mêmes de moralité et, ce qui s'ensuit, dans les normes, règles, prescriptions;

2) dans les points de vue occupés par l'éthique.

Faisons l'examen de cette diversité. Pour ce qui est de l'éthique, deux causes peuvent ici être invoquées. A savoir: d'une part, le degré d'imperfection actuelle de cette science, en rapport avec le manque de délimitation du champ d'action de cette science et du défaut de cristallisation de sa teneur propre; d'autre part, l'état de confusion résultant de la non-délimitation du domaine purement scientifique, d'étude strictement théorique, et du point de vue pratique et normatif. En effet, c'est ainsi que toute étude du domaine de l'éthique a pour corollaire des règles et se base sur des considérations théoriques, mais cela non pas de telle sorte que les normes soient les corollaires d'un examen objectif, mais au contraire de telle façon que les règles normatives auront été empruntées autre part et que l'examen théorique ne sera venu qu'après coup, aux fins de trouver à ces règles une justification d'allure aussi scientifique que possible. Telle est la genèse de l'éthique normative, création essentiellement pseudo-scientifique, car impliquant une confusion complète entre l'éthique ou science de la moralité et la didactique morale. Et comme ces normes sont choisies conformément à des préférences basées sur quelque tradition, il s'ensuit que les éthiques ainsi construites présentent une très notable diversité.

Observons maintenant que l'éthique, considérée comme science dans la pleine acception du terme, possède du fait de son caractère scientifique le caractère d'universalité qui nous intéresse ici; cette science n'implique pas l'énoncé de règles normatives, mais simplement l'étude, dénuée de toute tendance pratique, des dites règles normatives. L'éthique d'autre part, traitée en tant que normative,

énonce il est vrai des règles à mettre en pratique, qui nous intéressent également en l'occurrence, mais d'autre part n'a pas de portée universelle. Nous voyons donc, que pour des raisons d'ordre méthodologique, il y a lieu d'établir une délimitation aussi précise que possible entre l'éthique et la didactique morale, sous peine d'entacher ces disciplines de confusion. Il est évident que l'éthique est appelée à étayer la didactique morale, mais cela, non pas par la confusion de ces deux disciplines, mais sous la forme de l'aide que les sciences théoriques sont appelées à fournir aux disciplines pratiques. Dans ce cas là, la variété des points de vue, des méthodes, des principes etc. de l'éthique purement scientifique cessera d'être un mal véritable et le caractère d'universalité des résultats acquis, fussent-ils même modestes, se communiquera aux corollaires pratiques qui en auront été déduits. Et on pourrait envisager l'introduction de l'éthique scientifique dans les programmes scolaires à l'instar de la logique, de la psychologie, de la physique et de l'histoire. Néanmoins, avant de procéder à cette innovation il y aurait lieu d'attendre que cette science ait atteint un degré plus avancé de cristallisation. Par contre, pour ce qui est de l'éthique normative, il y a longtemps déjà qu'elle a pris place dans les programmes scolaires, notamment pour ce qui est des écoles françaises. Mais, ici on n'est pas encore sorti des ornières de l'expérimentation, ce qui nous explique assurément pourquoi cette question a fait son apparition, dans toute son ampleur, à l'ordre du jour du Congrès International d'éducation morale convoqué à Rome.

Passons maintenant à l'examen de la diversité de la moralité même, ainsi que de celle des règles normatives et faisons la distinction entre le domaine de la morale religieuse et celui de la morale laïque. D'une façon générale, on peut affirmer que toute religiosité tend à régler les rapports entre l'homme et Dieu ou l'église, et non entre l'homme et les autres hommes. Les affaires d'ordre profane sont, du point de vue religieux, théoriquement quelque chose de secondaire, pratiquement quelque chose avec quoi on conclut forcément des compromis. Donc, jusqu'au jour où les nombreuses confessions religieuses, ecclésiastiques ou non, n'auront pas conclu entre elles un concordat, on ne peut s'attendre à voir les compromis avec la vie conclus par chacune d'elle pour sa part être pris universellement en considération et entrer en ligne de compte là où il s'agit de poser les fondements d'une moralité universelle. Or, c'est de là justement qu'il s'agit en l'occurrence, d'une moralité qu'on puisse enseigner, qu'il faille enseigner à la jeunesse de partout.

Passons maintenant au domaine de la moralité laïque. Ici, nous constatons qu'avec les différents milieux, nations, classes, états, professions, institutions, associations, groupements etc. nous rencontrons une grande variété de règles normatives. De l'examen de ces divergences se dégage de prime abord l'impression qu'il doit être impossible de démêler dans ce chaos des principes d'application générale, et que même, d'une façon générale, il peut être parfaitement oiseux d'enseigner une moralité à portée universelle. Malgré tout, on a le sentiment profond et indéfinissable de l'existence de quelque chose de commun et de stable dans le domaine moral. Nous allons tenter de dénouer le nœud gordien de ces difficultés.

La morale ou didactique morale, comme tout art pratique, comme toute science appliquée, doit d'une part s'appuyer sur une discipline théorique, d'autre part impliquer une fin, servant à en déterminer l'orientation. Ce sont là deux choses distinctes, qui bien qu'intimement liées, demandent à être traitées séparément.

Pour ce qui est d'établir le fondement d'une didactique morale, divers essais ont été tentés. Les uns cherchent une base dans les sciences naturelles, par ex. dans la théorie d'évolution biologique, d'autres regardent du côté de la psychologie, d'autres enfin du côté soit de l'histoire de la civilisation, soit de la sociologie, soit de la philosophie. Ne serait-il pas tout indiqué de se fonder tout simplement sur l'éthique ? L'éthique en effet, si elle ne nous fournit pas de règles, nous fournira des matériaux précieux à la base et à la lumière desquels la didactique morale sera à même de justifier et de poser ses règles de conduite. La diversité des points de vue théoriques ne peut être ici une source de vrai danger, car il suffit que soient fournis des données théoriques sur lesquelles puissent être étayés les corollaires normatifs. L'unité de fin rétrécira indubitablement l'angle d'écartement des divergences ayant leur source dans la diversité des théories éthiques. Mais quant à ce but unique, il est indispensable que l'accord se fasse, sinon il ne pourrait être question pas plus d'une morale unique que d'une unification de l'enseignement moral.

Nous voilà arrivés au point central du problème, la solution duquel va nous obliger de recourir à l'éthique. Remarquons donc, que la morale en tant que morale représente un caractère ou aspect des actes humains. Comme toute action, tout agissement implique un but, les règles de conduite doivent être considérées comme moyens par rapport à ce but. Or, les finalités humaines s'échelonnent hiérarchiquement, la fin suprême de la vie humaine représentant le somme

de ladite échelle. Quelle est-elle cette fin ? Ici, nous entrons de plein pied dans les sables mouvants des divergences d'opinion; cette difficulté doit être de toute nécessité surmontée. Passons donc en revue les diverses possibilités qui se présentent. Il va de soi que l'éthique, de par sa nature même, ne peut nous donner d'indication à ce sujet, car tout concept emprunté à l'éthique et hypostasié ne nous donnerait que des « abstractions de quintessence », à facies cosmopolite peut-être, mais sans portée universelle en dépit des plus belles apparences. La fin en question peut-être localisée dans l'au-delà, mais comme nous l'avons déjà remarqué, il y a lieu d'abandonner à la religion et à ses institutions et représentants tout ce qui concerne l'enseignement moral à caractère religieux. Force nous est donc de nous cantonner dans ce qui est du ressort du temporel, de la vie laïque. Se plaçant sur cette plateforme, nous ne pouvons admettre pour fin unique que la culture sociale; la didactique morale doit avoir devant elle une représentation de culture sociale, un type de vie sociale, pour lequel et en vue duquel la jeunesse doit être éduquée. Ici deux possibilités se présentent: celle d'une culture idéale et celle d'une culture de fait, existant en chair et en os. Dans le premier cas il ne peut être question que d'un état à venir, conçu du point de vue de certains idéaux, de certains programmes, impliquant la foi, les prophéties étant exclues. Ici, on rencontre divers courants d'opinion, au regard fixé vers l'avenir, agissant dans ce sens, se contredisant d'ailleurs souvent les uns les autres et se combattant. Or, si nous devons baser la didactique morale sur une de ces plateformes, il est évident qu'il nous serait impossible de parvenir à la faire admettre de tous, ne fût-ce même que dans un seul pays. Si d'autre part nous tentions de faire un extrait de ce qui est commun à tous ces points de vue, une telle opération se solderait par des résultats minimes, édulcorés et sans réelle valeur intrinsèque. Plus l'image d'avenir qu'on aura choisie sera fantaisiste et dogmatique, plus on s'éloignera du terrain solide du réel et du concret, plus l'éducation, donnée de ce point de vue, devra être une source de « dédoublement » spirituel, état essentiellement dangereux, menant en droite ligne, devant les dures contingences de la vie pratique, vers les ornières de l'immoralité.

Reste donc, pour le choix de la fin en question, à nous placer dans le plan d'une civilisation existante. Mais ici également nous heurtons à l'écueil des diversités, car comme l'histoire des civilisations nous le montre, les sociétés humaines présentent de notables

différences quant à leur structure sociale, politique, économique, et, ce qui s'ensuit, possèdent des codes de moralité n'ayant pas de portée universelle, se contredisant même. Car, de toute évidence il serait difficile de placer sur le même plan les concepts moraux des Iroquois et ceux des Anglais contemporains ou bien les idées morales du moyen âge scholastique et celles de la Renaissance. Bon gré, mal gré, nous voilà acculés à nous contenter de notre civilisation d'aujourd'hui et à y rechercher des valeurs d'application universelle.

Et ici on peut se demander, si nous ne cherchons pas midi à quatorze heures, alors qu'il serait si simple, au lieu de se perdre dans les nuées des fantaisies cérébrales, de songer à ce que l'éducation doit tout d'abord avoir pour but de préparer la jeunesse à la vie telle qu'elle est, telle qu'il faut la vivre. Jetons un coup d'œil sur le globe terrestre. Nous estimons que l'Europe présente divers niveaux de civilisation et que c'est dans l'Ouest Européen et aux États-Unis de l'Amérique du Nord qu'il faut voir les centres d'essor maximum de la civilisation contemporaine, civilisation que caractérise avant tout, un haut degré d'industrialisation. L'essor industriel de ces pays exerce sa répercussion sur tous les autres pays, vers lesquels il rayonne, créant ainsi un système à parties intimement liées entre elles. L'industrialisme en s'étendant exerce une action de nivellement parmi les habitants de notre planète, ramenés tous aux catégories universelles de producteurs et de consommateurs des biens de toute espèce, créés par l'homme, de même que s'uniformise le vêtement de l'homme, également produit de l'industrie, indépendamment des contingences de lieu, de race, de confession, de régime politique etc.

Dans l'état actuel de civilisation des divers pays, le mouvement industriel constitue le facteur le plus puissant, le plus général et commun à tous les États. De même qu'antérieurement au premier plan se plaçait l'église, la cour royale ou le commerce, de même aujourd'hui c'est l'industrie qui est le moteur central de tout, dont dépendent et auquel s'adaptent des régimes politiques et sociaux, les pouvoirs législatifs, la production agricole ou minière, les voies de communication, les formes d'organisation commerciale, l'enseignement, l'activité artistique et scientifique, les églises mêmes. La production industrielle, étayée par la technique moderne, détermine la tendance des peuples vers leur droit de libre arbitre national, la démocratisation des sociétés nationales, les poussées internationalistes et pacifistes.

Il s'ensuit que l'industrialisme doit être de fait considéré comme la fin propre de l'enseignement moral, aux besoins d'ordre moral duquel il y a lieu de préparer la jeunesse.

Il est clair que c'est le côté moral de la culture de l'industrialisme et non son côté économique, politique, législatif ou autre qui intéresse l'enseignement moral. Comment se présenterait une telle didactique morale ? De toute évidence elle devrait préconiser le culte du travail, en tant que levier des progrès de l'humanité, et mettre en valeur certaines vertus ou qualités telles que l'assiduité au travail, l'esprit d'ordre, le sens industriel, l'honnêteté, l'exactitude, la ponctualité etc. Expliquant le mécanisme et la portée de la division du travail et de l'échange des services tels qu'ils se présente dans la société contemporaine, l'enseignement mettrait en relief la valeur morale du génie créateur, de l'énergie, de l'initiative, de l'esprit d'entreprise, etc., mis en pratique à tout poste au service de la société. L'enseignement embrasserait également les éclaircissements didactiques relativement aux devoirs et responsabilité de chaque individu à l'égard de la collectivité. Devraient également être mis en lumière les droits de l'homme à disposer de soi-même, à l'instruction, au travail et aux produits du travail, à une situation répondant à ses capacités, aux assurances de toutes sortes contre les vicissitudes de la vie. L'égoïsme serait éclairé du point de vue de la dignité personnelle et du devoir de réclamer son dû légitime, ce qui amène à enseigner le respect de la dignité d'autrui et des droits d'autrui, ainsi que l'esprit de solidarité à l'égard des autres membres de la société. La justice des compromis serait éclairée sous le jour de son rôle de facteur régulateur des antinomies d'intérêts, la conscience devant constituer pour chacun le tribunal suprême de justice. L'enseignement ne pourrait omettre la valeur des appréciations morales et la nécessité de grande circonspection dans le prononcé de ces appréciations. Le sens du tact serait expliqué en tant que faculté d'entretenir de bonnes relations avec les hommes. Et enfin, seraient mises en relief les tendances orientant l'homme vers la démocratie, vers l'internationalisme et le pacifisme.

Les lignes maîtresses de l'enseignement moral ci-dessus esquissées, sont le plus rapprochées, parmi tous les ouvrages que je connais, de l'enseignement moral inclu dans le manuel français de Payot. D'autre part, on trouvera de précieux matériaux pouvant être utilisés à cette fin, dans l'ouvrage connu, publié, non par un savant, mais par le grand industriel américain Ford, sous le titre « Ma vie et mon œuvre ».

Que ceux auxquels la ligne directrice fixée ici à l'enseignement moral ne plairait pas, veuillent bien prendre en considération que cette orientation réaliste correspond à celle suivant laquelle se développe la science pédagogique moderne, ainsi que l'enseignement, notamment dans ce qu'on appelle « l'école active ». N'est-il pas tout naturel d'admettre que la didactique morale doive avoir en vue la même fin que la pédagogie du monde du travail? A vrai dire, la didactique morale devrait être envisagée en tant que partie intégrante de la pédagogie en général, de même que l'éducation morale fait partie intégrante de l'éducation en général.

L'enseignement moral conçu de la sorte devrait indiscutablement être substitué à celui donné jusqu'à présent, lequel est d'une part, par moitié d'origine religieuse, en tant que dérivé du christianisme de l'époque alexandrine, où l'esprit cherchait un refuge dans le transcendant, considérant le travail comme une sorte de châtiment, d'autre part par moitié d'origine païenne, en tant qu'issu des écrits des Anciens, lesquels méprisaient le travail qui était abandonné exclusivement aux esclaves.

Néanmoins, il y a lieu d'ici de poser de façon catégorique que l'enseignement moral ne peut être ramené à une simple apologie de la civilisation industrialiste, car cette civilisation présente de grands défauts, de graves lacunes et d'importants éléments d'immoralité. D'autre part, il faut reconnaître qu'il y a lieu d'inscrire à l'actif de cette civilisation de véritables mérites dans le domaine de création économique, et il est peu probable qu'aucune nation, dans son développement vers un avenir de progrès, puisse escamoter le stade de cette civilisation. S'il y a lieu de voir le mal là où il est, il importe également de relever les progrès importants d'ordre moral, réalisés au cours de l'évolution de cette civilisation. C'est ainsi que du fait de l'introduction de l'industrie usinière, s'est déchaînée une âpre lutte de concurrence effrénée et déloyale, qu'on a été témoin de la mise en cours réglée des inventeurs et des travailleurs intellectuels, de l'exploitation sans vergogne des masses ouvrières saignées à blanc, traitées à vrai dire en esclaves, jetées en proie aux vautours de la misère, de l'alcool, des maladies et de la dégénérescence.

Mais d'autre part, il ne faut pas oublier les protestations élevées au sein de la même civilisation au nom de la morale, les luttes livrées par les associations prolétariennes et aussi les progrès obtenus en fait de meilleure compréhension de leur propre intérêt de la part

des industriels eux-mêmes. Certains points positifs ont été indubitablement acquis, comme les principes d'égalité devant la loi, de protection des travailleurs, de liberté d'association etc. Nous sommes encore loin, il est vrai, d'un état tant soit peu satisfaisant, mais des tendances bienfaisantes se dessinent très nettement, dès maintenant, comme par exemple la lutte contre l'alcool, contre l'analphabétisme, le solidarisme tendant vers la généralisation des assurances sociales, le syndicalisme propageant l'action des syndicats ouvriers, le coopératisme tendant à établir un contact direct entre le producteur et le consommateur, Tout cela doit être pris en considération dans l'enseignement moral. Seuls à notre avis l'anarchisme et le bolchévisme, en tant que préconisant la révolution, doivent être exclus de la didactique morale.

Ceci dit relativement à la teneur intrinsèque de la didactique morale, notons que toute didactique morale, quelle qu'elle soit, et telle qu'elle est présentée dans le manuel scolaire, ne donne que des lumières, la capacité par contre d'utiliser ces lumières demeurant à part. Pour que l'enseignement théorique ne demeure pas une inutile surcharge de la mémoire, il importe d'exercer pratiquement la faculté de mise en application de l'enseignement. Parmi les exercices répondant à ce but, nous rangeons l'examen analytique de récits, contes, anecdotes, de cas spéciaux de problèmes, l'examen comparatif de coutumes et préceptes, la solution de différents et conflits plus ou moins complexes survenant dans la vie privée et dans la vie publique, la discussion des attendus de verdicts judiciaires en matière civile et criminelle etc.

Mais comme les idées en relation avec ledit enseignement demandent, pour être vraiment comprises, une certaine expérience de la vie, une connaissance directe des circonstances, il s'ensuit que cet enseignement ne peut être donné avec plein profit que dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire. Dans les classes inférieures d'autre part, on peut donner un enseignement préparatoire, adapté au niveau intellectuel et au degré d'expérience pratique de la jeunesse, enseignement qui, comme certains le projettent, pourrait affecter la forme de causeries, connexes aux matières étudiées à l'école.

Tout cela d'ailleurs est du domaine de la pensée abstraite, qu'il importe de concrétiser au moyen d'expériences, car sans l'appui de l'expérience, la pensée demeure une pure forme, sans essence, sans teneur vivante. L'expérience doit donc être présentée à l'élève; l'oc-

casation d'expérimenter doit être suscitée, et cela, non seulement pour donner un corps à la pensée mais aussi parce que l'expérience est beaucoup plus efficace que la pensée et constitue un facteur éducatif très efficient. En effet, le sens moral se développe beaucoup mieux du fait de contact immédiat avec la vie elle-même que sous l'influence de la pensée dirigeante ou même de l'observation. Comme on le sait, les méthodes de l'école active tendent justement à fournir à la jeunesse de ces relations de la vie pratique, exerçant sur la volonté une action de coordination et de discipline. Cette école place la jeunesse, non pas dans des salles de cours, sur les bancs vétustes de l'école classique, mais dans un laboratoire-atelier, représentant en miniature la société industrielle, et où se forgent les assises d'une société productrice et créatrice. Ici le travail en collaboration, en commun, avec l'organisation que cela implique, l'autonomie scolaire combinée à une juridiction intrascolaire, ouvrent devant les élèves un champ d'action où le côté moral de l'action joue un rôle de tout premier ordre et où le sens moral a l'occasion de s'affirmer au contact des nécessités pratiques. Dans le même ordre d'idées, mentionnons les organisations de la jeunesse dans le genre des « boys scouts », les établissements juvéniles de la Croix Rouge, les associations diverses et les clubs de jeunes gens.

Telles sont les voies suivant lesquelles on forme une moralité panhumaine. Quant à la didactique morale elle ne représenterait qu'un complément à l'éducation morale pratique, que la systématisation d'une idéologie basée sur l'action pratique.

I. MYSLICKI (*Pologne*)

Professeur à l'Université Libre de Pologne à Varsovie.

VII.

Riflettendo sul tema intorno al quale A. Jusuf Ali, C. B. E. sottopone al IV Congresso internazionale di educazione morale pregevoli considerazioni, sono venuto al seguente risultato:

1^o) Non è impossibile, in linea puramente teorica, formulare un insieme di precetti morali da valere come codice universale di condotta, che si ponga a base dell'educazione umana. Ma, in concreto,

PROF. DR. K. TEARDORCH

<http://rcin.org.pl>

