

COURS DE PEDAGOGIE THÉORIQUE ET PRATIQUE

Gabriel Compayré

1897

Librairie classique Paul Delaplane

EXTRAIT :

PREMIÈRE PARTIE : PÉDAGOGIE THÉORIQUE

LEÇON X

L'ÉDUCATION MORALE

Éducation morale proprement dite. — Les facultés morales.— L'éducation morale et l'enseignement de la morale. — Importance de l'éducation morale.— Supériorité de la grandeur morale. — L'enfant est-il bon ou mauvais ? — Opinions contraires. — L'enfant n'est ni bon ni mauvais : opinion de Kant. — Justification de certaines inclinations de l'enfant. — Ses mauvais instincts. — Répression des tendances vicieuses. — La conscience ou raison pratique. — Le sens moral chez l'enfant. — Développement de la conscience morale. — Premières manifestations de la moralité. —Éducation de la conscience morale. — Difficultés de cette éducation. — Puissance de l'instinct d'imitation chez l'enfant. — Les exemples historiques. — Les exemples vivants. — Les préceptes et les exemples. — L'amour du bien.

Éducation morale proprement dite. — Nous ne suivrons pas l'exemple des pédagogues qui, à propos de l'éducation morale, font entrer dans leurs livres toute la théorie des devoirs, toute la morale en un mot, comme ils y ont fait entrer déjà toute la psychologie, à propos de l'éducation intellectuelle. Notre sujet est limité : il s'agit simplement de rechercher comment la nature développe d'elle-même les facultés morales et comment l'éducation intervient à son tour pour les cultiver, pour en hâter l'éclosion et pour en affermir le développement. Il n'est pas question de détailler ici les différents emplois de la force morale : nous avons seulement à nous demander par quels moyens cette force naît et se crée peu à peu.

Les facultés morales. — Les facultés morales se distinguent des facultés intellectuelles en ce qu'elles tendent à l'action, et non à la connaissance. Ce sont des facultés pratiques, non des facultés spéculatives. Elles forment le caractère: les facultés intellectuelles forment l'esprit. Elles nous conduisent à la vertu ; les autres conduisent à la science.

Il y a d'ailleurs à distinguer dans l'ensemble des facultés morales, que d'un seul mot on appelle vulgairement la *conscience*, trois séries différentes de faits :

1° Les faits de la *sensibilité*, non pas de cette sensibilité générale dont nous avons déjà parlé, qui se répand dans les affections de toute espèce, mais de celle qui nous attache au bien, qui nous fait aimer le devoir, qui s'émeut devant tout ce qui est bon ;

2° Les faits de l'*intelligence*, la raison pratique qui nous suggère les idées du bien et du mal, du mérite et du démérite, les notions morales en un mot ;

3° Les faits de la *volonté*, l'énergie qui nous détermine à l'action que nous savons être bonne, la bonne volonté qui nous incline à la vertu.

En d'autres termes, il faut à la fois aimer, connaître, et vouloir le bien. Il ne suffit pas que notre intelligence éclairée nous permette de discerner ce qui est bon de ce qui est mauvais ; il faut encore et surtout qu'une volonté forte nous donne les moyens d'exécuter les décisions de notre jugement moral ; et il faut aussi, pour que l'effort moral soit moins pénible, que le sentiment accoure à notre aide, que les ordres impérieux de la raison deviennent, le plus souvent possible, de douces sollicitations du cœur.

L'éducation morale et l'enseignement de la morale. — Autre chose est l'éducation morale, autre

chose l'enseignement de la morale¹. Un cours de morale, un ensemble de préceptes est assurément d'un grand service pour former l'honnête homme. Nous ne pensons pas que la philosophie ancienne eût tout à fait tort quand elle affirmait que la vertu s'enseigne. Il ne saurait être inutile d'appeler didactiquement l'attention de l'enfant sur les grandes vérités de la conscience, sur la division des devoirs, sur la nature des diverses obligations de la vie. Mais l'enseignement de la morale n'est pourtant qu'une petite partie de l'éducation morale.

Cette éducation en effet est de tous les âges, de tous les instants. Elle commence avec la vie, par les exemples que les parents transmettent à leurs enfants ; elle se continue à l'école, par les habitudes qui s'y forment, par les sentiments qui s'y développent, surtout par la discipline qui y est suivie ; elle se prolonge enfin durant toute l'existence, par l'effort de la volonté et de l'éducation personnelle.

Cette éducation est d'ailleurs une oeuvre complexe, à laquelle collaborent plus encore qu'à l'éducation intellectuelle, non seulement la nature propre de l'enfant, ses dispositions natives et ses goûts particuliers, mais les caractères divers de toutes les personnes qui l'entourent, de ses parents, de ses amis, de ses maîtres, et en général les influences, peut-être aussi profondes quoique plus inaperçues, du milieu social où il vit.

Il ne saurait donc être question d'emprisonner l'éducation morale dans le cadre étroit d'un cours scolaire, d'une série de leçons, quelque science qu'on y mette.

« L'éducation morale, disent avec raison les auteurs du programme de 1882, n'a pas pour but de faire savoir, mais de faire vouloir ; elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le faire répéter, à en faire une habitude qui gouverne la vie. A l'école primaires surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la à volonté libre vers le bien². »

Importance de l'éducation morale. — Est-il besoin maintenant d'insister sur l'importance particulière de l'éducation morale? Nécessaire en tout temps, elle l'est encore plus dans une société comme la nôtre, où la moralité devrait se développer dans la mesure où se développe la liberté elle-même.

« L'établissement du régime républicain, dit l'auteur d'un livre récent, en réduisant la part de l'autorité matérielle qui s'impose, exige en retour un accroissement proportionnel de cette autorité morale qui s'accepte. Étant moins gouvernés par une volonté extérieure, il faut que les hommes sachent mieux se gouverner eux-mêmes : ce qu'ils faisaient par force et par crainte, il faut qu'ils apprennent à le faire de plein gré et par devoir³. »

Supériorité de la grandeur morale. — Nous avons dit ailleurs que l'instruction ou la force intellectuelle jouait un grand rôle dans le développement de la force morale. Il arrive pourtant que la moralité n'accompagne pas la science, ni même le génie.

« Moralement parlant, dit M. Blackie, Napoléon I^{er} vécut et mourut pauvre et petit. Il était aisé à Byron d'être un grand poète; mais plier son esprit indiscipliné, adoucir son humeur morose et chagrine, apprendre à se comporter comme un être raisonnable ; voilà ce qui lui était difficile. Par suite sa vie, malgré ses éclats de grandeur sublime, n'a été en somme qu'une terrible chute.⁴ »

On pourrait en dire autant de Rousseau, capable à ses heures de dévouement héroïque, mais impuissant à se plier aux devoirs ordinaires de la vie, homme de génie incomparable, mais à peine honnête homme.

Mettons donc la moralité au premier rang de nos préoccupations, parce qu'elle est le premier besoin de la société. « On conçoit encore une société composée de gens honnêtes sans instruction, mais on ne peut concevoir une société formée de gens instruits sans honnêteté⁵. »

L'enfant est-il bon ou mauvais? — L'idéal est de faire de l'enfant une personne morale qui porte

¹ Voyez la seconde partie de cet ouvrage.

² Voyez le décret d'organisation des écoles primaires.

³ M. Vessiot, *de l'Éducation à l'école*. Paris. Ract, 1885. Nous recommandons aux instituteurs cet excellent livre.

⁴ M. Blackie, *op. cit.*, p. 64.

⁵ M. Vessiot, *op. cit.*, p. 13.

en elle-même sa règle de conduite, qui se gouverne par sa propre volonté, et qui ne connaisse d'autre règle que le bien, qui n'ait de volonté que pour le bien.

Mais, avant que la nature et l'éducation aient réussi à développer complètement les germes de la conscience morale, avant que l'enfant en vienne à être *vertueux*, bien des années s'écoulent, et, pendant ce temps, on ne peut demander à l'enfant que d'être *innocent*. On ne peut songer qu'à l'empêcher de mal faire, et tout au plus qu'à cultiver les dispositions instinctives qui le poussent à des actions honnêtes. On ne peut lui imposer qu'une moralité extérieure, pour ainsi dire, en attendant que la raison et la volonté puissent être dans son âme adulte les solides principes d'une moralité intérieure librement voulue et réalisée.

Jusqu'à quel point la nature de l'enfant se prête-t-elle à cette première éducation? Ne trouverons-nous chez lui que des tendances instinctives pour le bien? Ou au contraire faut-il s'attendre à une résistance opiniâtre de la part d'une nature foncièrement corrompue et vicieuse?

En d'autres termes, l'enfant est-il bon ou mauvais ?

Suivant la réponse qu'on réserve à cette question, la direction générale de l'éducation change : ou bien on n'a que complaisance pour une nature réputée bonne, ou bien on ne songe qu'à réprimer un être originellement mauvais.

« L'éducation, dit madame Guizot, a été longtemps un système d'hostilité contre la nature humaine. Corriger et punir, il ne s'agissait que de cela. Il semblait qu'il ne fût question que d'ôter aux enfants la nature que Dieu leur a faite, pour leur en donner une de la façon de l'instituteur⁶. »

D'autre part, depuis Rousseau surtout, depuis les paradoxes de *l'Émile* sur l'innocence absolue et la bonté parfaite de l'enfant, l'éducation tend à remplacer les punitions par les encouragements; et « les adulateurs de l'enfance », suivant l'expression de madame Necker de Saussure, ne pensent qu'à écarter tout ce qui est restriction et contrainte, pour laisser à la nature son plein et libre épanouissement.

Opinions contraires. — Nous écarterons à la fois, quant à nous, les opinions absolues des optimistes et des pessimistes qui nous présentent tour à tour la nature enfantine sous les couleurs les plus riantes ou les plus sombres.

« Tout est bien, s'écrie Rousseau, sortant des mains de l'auteur des choses. Les premiers mouvements de la nature sont toujours droits. »

D'autre part, « nous naissons enfants de colère », dit saint Paul. « Tous naissent pour la damnation », proclame saint Augustin. Et les jansénistes le répètent à l'envi.

« Vous devez considérer vos enfants, écrit Varet, comme tous enclins et portés au mal. Leurs inclinations sont toutes corrompues et, n'étant pas gouvernées par la raison, elles ne leur feront trouver du plaisir et du divertissement que dans les choses qui portent aux vices. »

C'est entre ces deux extrêmes, entre les deux thèses également fausses de la perversité radicale et de la bonté absolue de l'homme, qu'il faut chercher la vérité.

L'enfant n'est ni bon ni mauvais. — A vrai dire, l'enfant n'a pas encore de caractère moral, et l'on pourrait croire la question résolue par cette observation de Kant :

« C'est une question, dit-il, si l'homme est par sa nature moralement bon ou mauvais. Je réponds qu'il n'est ni l'un ni l'autre: car il n'est pas naturellement un être moral ; il ne le devient que quand il élève sa raison jusqu'aux idées de devoir et de loi. Il ne saurait devenir moralement bon qu'au moyen de la vertu, c'est-à-dire d'une contrainte exercée sur lui-même, quoiqu'il puisse être *innocent* tout le temps que ses passions sommeillent. »

Mais Kant déplace un peu la question, qui est de savoir, non si les actions de l'enfant sont inspirées par une intention morale, bonne ou mauvaise, — ce que personne n'oserait prétendre, — mais si, sans le vouloir, et par une inclination inconsciente de sa nature, l'enfant est porté au

⁶ Madame Guizot, *op. cit.*, lettre XII.

bien ou au mal. La vérité est qu'il est porté à l'un et à l'autre, et que dans sa nature mêlée les dispositions vicieuses s'associent aux instincts légitimes et louables.

Nous reconnaissons pourtant que les penchants de l'enfant ne sont pas, pour la plupart, mauvais en eux-mêmes. «Ce qu'il y a de mauvais, écrit madame Guizot, ce n'est pas le penchant, c'est le dérèglement ». Et Kant avait dit dans le même sens: « La seule cause du mal, c'est qu'on ne soumet pas la nature à des règles. »

Les prétendus mauvais instincts de l'enfance. — Examinons en effet quelques-unes des accusations portées contre l'enfant.

On a beaucoup médité de lui. « L'enfant, disait La Bruyère, est hautain, dédaigneux, colère, envieux, curieux, intéressé, paresseux, volage, etc. » Il y a plaisir à constater que cette litanie d'injures émane d'un célibataire. Sans vouloir flatter l'enfant, il est permis d'affirmer que ses défauts proviennent, les uns de la mauvaise éducation qu'il reçoit, les autres de son ignorance, un petit nombre seulement d'une tendance innée au mal.

On dit, par exemple, que l'enfant est cruel. « Cet âge est sans pitié, » écrivait La Fontaine qui était moins tendre aux enfants qu'aux animaux. Le mot est vrai ; mais cette dureté n'est, le plus souvent, que de l'inintelligence. Les enfants sont sans pitié, parce qu'ils ne comprennent pas le mal qu'ils font. Ils torturent un oiseau, parce que, comme de petits cartésiens, ils ignorent que l'oiseau souffre.

Un autre instinct de l'enfant, dit-on, c'est le vol. L'enfant ressemble au sauvage qui n'a de la propriété qu'une notion confuse. « Il n'a pas précisément l'instinct du vol, fait remarquer M. Legouvé, mais il n'a pas l'instinct de la propriété d'autrui. » La distinction du *tien* et du *mien* consiste souvent, chez lui, à prendre le tien pour en faire le mien. Mais faut-il s'étonner que l'enfant, qui n'a pas étudié le code, qui n'a pas même rencontré, comme l'Émile de Rousseau, un jardinier Robert pour lui expliquer les origines de la propriété, cède à l'envie de prendre à son usage ce qui lui plaît et ne lui appartient pas.

Dans d'autres cas, c'est l'homme fait qui, par ses maladresses ou par son exemple, inculque à l'enfant ses propres défauts.

On parle de la vanité puérile? N'est-ce pas aux parents qu'il faut s'en prendre? Ce sont les parents qui la provoquent, en excitant mal à propos l'amour-propre de leurs enfants, en exagérant leurs mérites. On se rappelle l'histoire de cette petite fille qui, après avoir été louée par sa mère pour un mot d'enfant, disait devant une visiteuse : « Maman, vous ne racontez donc pas à Madame ce que j'ai dit ce matin ? »

On reproche à l'enfant d'être gourmand! Je crois bien que sur ce point Rousseau a raison, et que c'est la société qui gâte la maure. L'enfant gourmand, en effet, fait-il autre chose que de désirer sa part des friandises qui chargent la table de ses parents? Si on ne lui donnait pas l'exemple de l'intempérance, l'enfant serait plus sobre qu'on ne croit.

Le mensonge de même n'est que trop souvent le résultat de notre maladresse. « Qui donc a brisé ce meuble? » criions-nous avec colère. Le petit coupable tout effrayé répond : « Ce n'est pas moi ! » L'enfant que l'on traite avec douceur devient confiant ; mais, terrifié par nos sévérités, il cherche un refuge dans le mensonge.

Il ne suffit pas d'ailleurs, pour juger équitablement l'enfant, de chercher dans son ignorance ou dans sa mauvaise éducation l'explication et l'excuse de la plupart de ses défauts. Il faudrait aller plus loin, et montrer de quelles bonnes qualités, de quels sentiments de justice, de libéralité, de pitié, de bonté, il fait preuve parfois. Mais nous en avons assez dit pour donner raison à ceux qui, dans leur jugement sur l'enfant, veulent échapper à la fois à l'excès des louanges trop complaisantes et à l'ardeur des anathèmes passionnés.

Les instincts mauvais de l'enfant. — Avouons-le pourtant, certains instincts de l'enfance sont de véritables tendances au mal. Il est inexact de dire qu'il n'y a dans la nature des germes que pour le bien. L'envie, la colère sont naturelles, et elles sont mauvaises par elles-mêmes. Le mal ici est dans le penchant, non dans le dérèglement du penchant.

Madame Necker de Saussure insiste, non sans regret, dit-elle, sur les vices inhérents à la nature de l'enfant

« Je parle de cette dépravation momentanée de la volonté qui fait trouver un plaisir, un assaisonnement particulier dans l'idée de violer la règle... On observe chez les enfants autre chose que la faiblesse, autre chose que l'impuissance de se soumettre aux sacrifices exigés par le devoir : on voit la joie d'en secouer le joug⁷. »

M. Bain consacre de même un article spécial à ce qu'il appelle les « sentiments antisociaux et mauvais⁸. »

A ceux qui voudraient nier l'existence des instincts mauvais et qui expliqueraient le mal par le dérèglement d'inclinations bonnes en elles-mêmes, il suffit de faire observer que le dérèglement tout au moins est un principe de mal ; que la tendance au dérèglement est dans la nature, et que par conséquent la nature humaine n'est pas toute bonne.

(1) Répression des tendances vicieuses. — L'éducation morale ne sera donc pas seulement une œuvre d'excitation et de culture : elle aura aussi à combattre et à réprimer. On combattra d'abord le mal en favorisant le bien. Il n'y a pas de meilleur moyen de corriger les mauvaises inclinations que de cultiver les bonnes, ni de combattre la paresse que d'exciter au travail, ni d'empêcher la malveillance que d'enseigner la bonté. C'est dans ce sens que madame Guizot écrivait :

« J'ai toujours été persuadée que l'éducation n'avait de force contre le mal que le goût du bien. On ne réprime point une mauvaise disposition, on en fortifie une bonne, et je ne sache pas de moyen d'extirper un défaut que de faire croître une vertu à la place.⁹ »

Dans certains cas pourtant il faudra recourir à une répression directe. La méthode des dérivatifs ne suffit pas toujours. Il faut à des maladies caractérisées des remèdes spéciaux. C'est ici que la discipline intervient, avec son cortège de punitions, avec ses moyens de coercition nécessaires¹⁰. Patiente pour les défauts légers et qu'on aggraverait en les signalant à l'enfant, en les punissant trop vite, elle sera sévère pour les fautes graves ; elle en empêchera le retour ; elle les châtiara vertement, si elle n'a pas pu les prévenir, si une résistance opiniâtre a rendu inutiles les exhortations et les réprimandes.

La conscience ou raison pratique. — Il vient un moment dans la vie de l'enfant où il ne suffit pas de corriger ses mauvais penchants, d'éveiller ses instincts bienfaisants ; où il faut exciter sa conscience morale et susciter en lui l'idée d'une règle générale de conduite, l'idée du devoir. La nature en a déposé le germe dans l'intelligence, et c'est à la raison, c'est-à-dire à la plus haute des facultés intellectuelles, que la psychologie rapporte l'origine des notions morales. La raison est la faculté des idées intellectuelles, nécessaires et absolues : elle est la lumière naturelle qui éclaire tout homme venant en ce monde.

L'enfant, dès le premier éveil de son intelligence, est déjà sous la direction de la raison, mais cette raison est à peu près inconsciente : l'enfant serait incapable de formuler les lois rationnelles dont ses jugements sont l'application. Ainsi un petit garçon de sept ou huit ans cherche avec son père un objet perdu, et, ne le trouvant pas, il s'écrie : « Mais pourtant il faut bien que quelque chose soit toujours quelque part ! »

N'est-ce pas déjà exprimer sous une forme naïve, et sans arriver à s'en rendre compte tout à fait, la nécessité de l'existence d'un espace infini où sont contenues toutes les choses matérielles ? De même, quand l'enfant à qui l'on s'efforce d'inculquer l'idée de la création du monde et l'idée du Créateur, répond obstinément : « Mais avant Dieu, qu'est-ce qu'il y avait donc ? » n'est-il pas évident que, sans le savoir, son jeune esprit obéit au principe de causalité, qui exige que toute existence soit rattachée à une cause antérieure ?

⁷ Madame Necker de Saussure, t. I, p. 304.

⁸ M. Bain, *op. cit.*, p. 54.

⁹ Madame Guizot, *op. cit.*, t. 1, p. 105.

¹⁰ Voyez la deuxième partie de cet ouvrage.

Les exemples que nous venons de citer se rattachent à ce que Kant appelait la raison pure, c'est-à-dire la raison théorique et spéculative, celle qui nous guide dans les recherches de la science.

Mais il y a d'autres manifestations de la raison, celles qui se rapportent à la vie pratique, à la conduite morale. En ce sens, la raison n'est pas autre chose que la conscience morale, la croyance à une loi obligatoire à laquelle tous doivent obéir. Depuis Kant, les philosophes lui donnent volontiers le nom de raison pratique. Examinons si sous cette forme la raison se manifeste aussi dans les actions de l'enfant.

Le sens moral chez l'enfant. — A quel moment peut-on dire qu'apparaît chez l'enfant l'idée morale essentielle, c'est-à-dire la distinction du bien et du mal, dégagée de tout élément étranger?

Certains observateurs de l'enfance nous paraissent avoir trop accordé, sur ce point, à l'intelligence puérile.

M. Pérez croit que la notion objective du bien et du mal peut se constater à six ou sept mois. M. Darwin déclare avoir observé le sens moral chez des enfants à l'âge de treize mois.

Nous sommes convaincu, quant à nous, que ni à treize mois, ni à deux ans, ni beaucoup plus tard, l'enfant n'est en état de discerner véritablement le bien du mal. Pour le croire capable de *moralité* au sens strict du mot, il faudrait d'abord accepter une définition inexacte de la conscience morale, une définition qui en infirme et en atténue la portée ; il faudrait ensuite se prêter à une interprétation illusoire de certains actes de la vie infantine.

Voici les faits rapportés soit par M. Darwin¹¹, soit par M. Pérez¹². « Doddy, à treize mois, paraît sensible aux reproches de son père, qui l'appelle méchant. A deux ans et cinq mois, Doddy, resté seul, prend du sucre, ce qu'il sait lui être défendu; son père le rencontre au moment où il sort de la salle à manger, et lui trouve dans l'attitude quelque chose d'étrange.- Je crois, ajoute Darwin, que cette attitude devait être attribuée à la lutte entre le plaisir de manger du sucre et un commencement de remords. » Les exemples donnés par M. Pérez sont de même nature. Un enfant de onze mois obéit quand son père grossit la voix et lui dit : « Tais-toi. » Il ne veut pas encore marcher seul, mais son père obtient qu'il fasse quelques pas vers lui, en lui présentant une moitié de pêche.

Il faut beaucoup de bonne volonté pour décorer de l'épithète de *morales* des actions où se manifeste seulement le désir d'une satisfaction sensible, la crainte d'une douleur associée par la mémoire à certaines actions, tout au plus la distinction entre les caresses et les menaces paternelles. L'association des idées et la mémoire, s'ajoutant à une sensibilité consciente du plaisir et de la peine, suffisent largement à expliquer l'obéissance relative que l'on obtient de l'enfant, et nous nous refusons à croire qu'un baby *est en possession du sens moral* dès qu'il obéit par habitude ou par crainte.

Développement de la conscience morale. — Ce n'est pas qu'il faille nier l'importance de ces premières distinctions sensibles et utilitaires pour l'acquisition future des distinctions morales. La nature procède par ébauches successives. Pour la conscience morale, comme pour l'attention, il faut se contenter au début des apparences, d'un simulacre de l'état réel qui ne sera atteint que longtemps après.

A l'origine, le bien est ce qui plaît, le mal ce qui déplaît à l'enfant. Faisons en sorte qu'il ne se plaise qu'à ce qui est bon. Plus tard le bien est ce que le père la mère ordonnent, le mal ce qu'ils défendent. Obtenons que l'enfant aime ou craigne assez ses parents pour prêter docilement à leur volonté. Plus tard encore quand l'intelligence est capable de réflexion, le bien c'est ce qui est utile, le mal ce qui est nuisible. Mettons plus possible d'accord le devoir et l'intérêt de l'enfant. un degré plus élevé enfin, le bien, c'est ce que les hommes approuvent, ce que la loi civile exige ; le mal, ce qui est universellement réprouvé. Rendons l'enfant sensible à l'opinion d'autrui : apprenons-

¹¹ Voyez dans la *Revue scientifique* la notice de M. Darwin.

¹² M. Pérez, op. cit.

lui à rougir, à avoir honte de tout acte qui encourt le blâme général.

Ce n'est qu'au dernier terme de son évolution **que** la conscience parvient à saisir l'idée d'un bien moral, existant par lui-même, conforme à la dignité de l'homme, et qu'il faut pratiquer pour cette seule raison qu'il est le bien. Mais avant que l'idée morale se dégage de tout élément étranger, de l'attrait du plaisir, de la crainte ou de l'amour qu'inspirent les parents, des sollicitations de l'intérêt, du respect qu'inspire l'opinion publique, que d'étapes à parcourir ! Quelle pénible et lente élaboration pour atteindre à l'idéal de la conscience saluant une loi souveraine, s'inclinant devant elle, et **se** conformant volontairement à ses prescriptions !

Premières manifestations de la moralité. — La *moralité*, dans le sens vrai du mot, n'est pas le fait d'un être dont les actes sont simplement d'accord avec la loi morale : c'est le caractère d'une personne qui, intentionnellement et parce qu'elle le veut, se soumet à cette loi, et accomplit sciemment des actions qu'elle juge bonnes.

Faut-il croire que l'enfant est absolument étranger à la moralité ainsi comprise ? Quelques faits semblent prouver le contraire.

« Toutes les délicatesses du sentiment moral, dit M. Egger, ne sont pas le produit de l'éducation et le privilège d'un âge plus avancé. Par exemple, l'instinct du remords et de la réparation se montre volontiers chez l'enfant, après les petites rébellions de la volonté. L'enfant n'est jamais plus gai qu'après ces orages : on croit voir chez lui l'intention de faire oublier le chagrin qu'il a causé par ses mutineries¹³. »

M. Pérez cite, d'après le philosophe italien L. Ferri, le fait d'une enfant de cinq ans qui, ayant été louée par sa mère, lui disait : « Maman, je voudrais te rendre encore plus contente, je voudrais toujours être bonne ; mais dis-moi, pourquoi ne puis-je pas toujours être bonne ?¹⁴ »

Un fait plus probant encore est celui de cet enfant cité aussi par M. Pérez, qui ne se trouvait pas assez puni pour une faute qu'il avait commise, et qui réclamait, par une sorte de sentiment spontané de justice, un supplément de correction.

Éducation de la conscience morale. — Il y a donc dans la nature même des germes de moralité. Il serait impossible, en effet, de suggérer l'idée du bien, si la raison n'en contenait le principe.

« L'enfant porte en lui-même la loi morale, d'abord à son insu et comme à l'état latent; puis peu à peu elle se dégage, elle sort des profondeurs mystérieuses de la conscience, elle fait sentir sa présence par des tressaillements muets ; puis elle prend une voix, elle parle ; elle commande, elle signifie sa volonté par des injonctions de plus en plus claires, de plus en plus pressantes, et enfin, quand elle est méconnue, par cette souffrance indéfinissable, tantôt sourde, tantôt signé et cuisante, qui s'appelle le remords¹⁵. »

Assurément l'évolution naturelle de l'individu tend d'elle-même à produire les notions morales. Mais l'éducateur peut aider à ce développement. Pour cela il est nécessaire : 1° qu'il exerce l'enfant à juger des actions des autres ; que dans des récits exacts et saisissants il lui montre des hommes qui ont bien ou mal fait ; qu'il lui demande de se prononcer sur les vertus et les vices d'autrui, qu'il l'invite à donner les raisons pour lesquelles telle action lui semble bonne et telle autre mauvaise ; 2° qu'il laisse l'enfant accomplir à ses risques et périls les actions que lui suggère son initiative personnelle, qu'il l'habitue de bonne heure à se décider lui-même et à acquérir ainsi le sentiment de sa responsabilité, qu'il lui fournisse de fréquentes occasions de surmonter ses penchants et de vaincre ses instincts mauvais¹⁶.

Il faut, en d'autres termes, faire appel le plus tôt possible à l'expérience de l'enfant. Les

¹³ M. Egger, *op. cit.*, p. 68.

¹⁴ M. Pérez, *la Psychologie de l'enfant*, 2. édit., p. 343.

¹⁵ M. Vessiot, *op. cit.*, p. 33.

¹⁶ C'était la méthode suivie par Pestalozzi : « Au lieu de donner à ses enfants des leçons directes de morale, il profitait avec habileté de tous les événements qui se passaient dans la maison ils étaient assez nombreux pour que chaque jour il se présentât une foule d'occasions de leur faire sentir la différence du bien et du mal, de ce qui est juste et de ce qui est injuste... » (Pompée. *Études sur Pestalozzi*, p. 250.)

notions morales ne peuvent être transmises du dehors comme des vérités géométriques : elles doivent sortir spontanément de la réflexion personnelle et des sentiments intérieurs. La conscience sera lente à apparaître chez les enfants qui n'auront été habitués, ni à agir par eux-mêmes, ni à juger les actions des autres.

« C'est en lui-même, dit encore l'auteur que nous venons de citer, que l'enfant porte sa règle de conduite, c'est en lui-même qu'il faut lui apprendre à la chercher, et quand le maître commande, il doit s'appliquer à faire comprendre que ce n'est pas en son propre nom qu'il parle, mais au nom de la loi morale qui est inscrite dans le cœur de l'enfant, et dont il n'est, lui, que l'écho et l'interprète. Amener l'enfant à se conduire en l'absence de ses maîtres, et de tous ceux qui ont le droit de le forcer à bien faire et de le punir d'avoir mal fait, comme il se conduirait en leur présence ; prendre son point d'appui en lui contre lui-même, lui faire voir qu'il peut arriver à se diriger sans secours étranger, et l'amener insensiblement à se passer de cette direction extérieure : voilà la vraie méthode de l'éducation.¹⁷ »

Il faut, en d'autres termes, que toute vertu morale enseignée aux enfants soit intimement liée, comme disait Pestalozzi, « à une expérience intuitive et sensible qui leur soit propre¹⁸ ».

Difficultés de cette éducation. — Il y a une telle distance entre l'état naturel de l'enfant, uniquement sensible à son plaisir et à son intérêt, et l'état normal d'une conscience éclairée, qu'on serait tenté, au premier abord, de désespérer du succès et de croire impossible l'évolution qui conduit l'esprit à la conception du bien.

Mais la nature nous a ménagé dans cette oeuvre délicate de puissants auxiliaires. Et s'il est difficile de suggérer à l'enfant l'idée abstraite du devoir, il est beaucoup plus aisé de l'habituer à remplir pratiquement certains devoirs.

Quand il s'agit surtout des devoirs envers les autres hommes, l'enfant sera aidé par ses sentiments naturels de sympathie et de bienveillance, et de la pratique de ces devoirs se dégagera peu à peu l'idée du devoir en lui-même.

« C'est des premiers mouvements du cœur, s'écrie Rousseau, que s'élèvent les premières voix de la conscience; des sentiments d'amour et de haine naissent les premières notions du bien et du mal; justice et bonté ne sont pas seulement des mots abstraits, conçus par l'entendement, mais de véritables affections de l'âme éclairée par la raison. »

Les vertus relatives aux devoirs personnels seront d'une acquisition plus difficile ; mais ici encore les sentiments naturels, l'amour-propre, le sentiment de l'utile, viendront en aide à l'éducation morale. Il n'est nullement défendu de montrer à l'enfant que son intérêt et son devoir sont d'accord pour lui imposer la modération de ses désirs, la résistance à ses penchants mauvais.

Mais surtout, et dans toutes les parties de la vie morale, l'exemple sera le grand maître : avant d'imposer la loi morale à l'obéissance de l'enfant comme une règle qui commande, il faut la proposer à son imitation, comme un exemple qui s'insinue. L'enfant est avant tout imitateur, et le grand secret de l'éducation morale est de savoir mettre à profit cet instinct. N'oublions pas que le plus beau livre peut-être de la morale religieuse est intitulé *l'Imitation de Jésus-Christ*.

Puissance de l'instinct d'imitation chez l'enfant. — La puissance de l'instinct d'imitation chez l'enfant tient à plusieurs causes, et d'abord à son ignorance. N'ayant encore à sa disposition qu'un petit nombre de connaissances et un très pauvre fonds d'idées, l'enfant est à la merci des perceptions qui le sollicitent de toutes parts. Sa pensée souple et libre de préoccupations répond à l'appel des images extérieures, et suit sans résistance le courant où la poussent les impressions qui la frappent.

¹⁷ M. Vessiot, *op. cit.*, p. 35.

¹⁸ « L'éducation morale élémentaire, disait Pestalozzi, comprend trois parties distinctes : il faut d'abord donner aux enfants une conscience morale, en éveillant en eux des sentiments purs; il faut ensuite par l'exercice les accoutumer à se vaincre eux-mêmes, pour s'appliquer à tout ce qui est juste et bon ; il faut enfin les amener à se faire, par la réflexion et la comparaison, une idée juste du droit et des devoirs moraux qui résultent pour eux de leur position et de leur entourage. » (Roger de Guimps, *Histoire de Pestalozzi*, p. 206.)

D'autre part, l'enfant est faible; il manque de personnalité. Il a besoin d'agir, et sa volonté n'existe pas encore. Impuissant à agir d'après lui-même, il agit d'après ce qu'il voit faire aux autres. Sa faiblesse est la cause principale de son humeur imitative.

La sympathie est encore un des principes de l'instinct d'imitation. Nous avons tous une secrète tendance à

nous mettre d'accord, dans nos sentiments et dans nos actions, avec les hommes qui nous entourent, et particulièrement avec ceux que nous aimons. Aimer quelqu'un, c'est vouloir lui ressembler. L'enfant qui ressent déjà de vives affections pour ses camarades est naturellement porté à les imiter. Plus il y aura de causes de sympathie, d'analogies dans la condition, dans l'âge, plus l'instinct d'imitation se manifestera avec force.

Ajoutons enfin que dans l'imitation, quelque servile qu'elle puisse paraître, il y a aussi parfois comme un premier essor de la liberté de l'enfant, de son aspiration vers l'idéal. L'enfant veut s'élever au-dessus de lui-même, et voilà pourquoi ceux qu'il imitera de préférence, après ses camarades, ce sont ses supérieurs et ses maîtres:

« Tous les hommes ont un penchant à l'imitation, mais on l'observe surtout chez l'enfant. N'ayant pas encore une individualité prononcée et un caractère fort, il ne se suffit pas à lui-même. Il cède facilement à une impulsion étrangère. Les êtres qui l'entourent agissent sur lui plus qu'il n'agit sur eux, et il se moule volontiers sur l'exemple qu'ils lui donnent, surtout s'ils sont plus âgés, plus forts, plus habiles et plus expérimentés que lui¹⁹. »

Les exemples historiques. — S'il est vrai qu'aucune de nos actions n'est perdue pour nous-mêmes, que chacun de nos actes, bon ou mauvais, a son retentissement dans notre conduite future et contribue à diriger vers le bien ou vers le mal le courant de notre vie, il est incontestable aussi que les actions des autres hommes, de ceux qui nous ont précédés sur cette terre, comme de ceux qui vivent autour de nous, exercent sur notre caractère, pour peu qu'elles soient présentes à notre imagination, une influence profonde. Le passé rayonne sur le présent. Les âmes disparues revivent dans les âmes des générations nouvelles. Les exemples des anciens façonnent les esprits des nouveaux venus dans la vie, et, comme on l'a dit, « les morts gouvernent les vivants ».

Entourons donc l'enfant de tout ce que l'histoire comporte de beaux et nobles enseignements. Faisons pénétrer en lui par des récits, par des peintures, les vertus qui ont illustré ses ancêtres.

« Pour la grandeur de la vie, dit un pédagogue anglais, rien n'est important comme une imagination remplie d'héroïques souvenirs. Il n'y a pas de plus sûre méthode pour devenir bon, peut-être aussi pour devenir grand, que de vivre de bonne heure dans le commerce des hommes grands et bons. Il n'y a pas de sermon qui vaille l'exemple d'un grand homme. Tournez-vous, jeunes imaginations, vers ces nobles galeries des grands hommes, vers le Walhalla des âmes héroïques de tous les temps et de tous les lieux. Vous vous sentirez excités au bien, et vous rougirez de commettre une bassesse sous les regards de cette *armée de grands témoins*.²⁰ ».

Assurément il ne s'agit pas de faire de nos élèves autant de héros : les occasions d'être héroïque sont rares. Mais il ne faut pas pourtant craindre de présenter aux enfants un idéal moral très élevé. Celui qu'on aura rendu capable d'être héroïque dans une circonstance solennelle, sera plus sûrement vertueux à toutes les heures de sa vie. Familiarisons donc l'esprit qu'il s'agit de moraliser « avec l'héroïsme humain en chair et en os, tel que le représente un bon choix de biographies²¹ ». De cette haute excitation morale quelque chose rejaillira jusque dans les plus communes et les plus humbles conditions sociales.

L'histoire tient d'ailleurs en réserve, pour les proposer à l'imitation de ceux qui l'étudient, un grand nombre d'exemples de vertus familières et simples, accessibles à tous. Les *Vies* de Plutarque, pour ne citer que cet auteur, renferment un trésor de beaux modèles dont tout le monde peut profiter, et qui sont, comme on l'a dit, « la matière même dont sera toujours faite toute force morale ».

Les exemples vivants. — Mais il y a quelque chose qui vaut encore mieux que

¹⁹ Gauthey, *op. cit.*, t. II, p. 388.

²⁰ M. Blackie, *op. cit.*, p. 91.

²¹ *Ibid.*, p. 94.

l'exemple du passé, c'est le commerce des vivants. L'imitation de l'enfant va de préférence à ceux qu'il voit, à ceux qu'il fréquente. Les plus beaux récits historiques sont froids, à côté du témoignage réel et présent d'une vie vertueuse. L'honnête homme n'assure pas seulement sa propre vertu, il concourt à la vertu des autres par « l'influence magnétique » qu'il répand autour de lui, partout où il passe, par le rayonnement bienfaisant de ses qualités morales. Il y a une contagion du bien comme une contagion du mal et de la maladie.

Quelques-unes des meilleures âmes de ce monde ont acquis leur supériorité morale moins par un effort de leur volonté que par une naturelle imitation des honnêtes gens qui les entouraient. Combien de familles où la vertu est une tradition, un héritage qui se transmet des parents aux enfants aussi sûrement, aussi directement qu'un patrimoine ! Marc-Aurèle, le sage' empereur romain, raconte dans ses *Pensées* qu'il était redevable à plusieurs personnes de sa famille de quelques-unes de ses meilleures qualités :

« Mon aïeul, dit-il, m'a appris la patience. De mon père je tiens la modestie. A ma mère je dois la piété. »

Heureux les hommes qui, comme Marc-Aurèle, respirent dès leur naissance dans une atmosphère de vertu, et n'ont, pour acquérir de bonnes mœurs, qu'à se laisser aller aux douces et faciles incitations de l'exemple !

« De tous les moyens à employer pour instruire les enfants, pour former leurs mœurs, le plus simple, le plus aisé, le plus efficace, c'est de leur mettre devant les yeux les exemples des choses que vous voulez leur faire pratiquer ou éviter... Il n'y a pas de mots, si forts qu'ils soient, qui leur donnent l'idée des vertus et des vices aussi bien que le feront les actions des autres hommes qui leur en présentent l'image. Il n'y a rien qui pénètre l'esprit des hommes aussi doucement, aussi profondément que l'exemple²². »

Les exemples et les préceptes. — Il ne faudrait, pourtant pas s'imaginer que l'exemple, qui est lui, précepte en action, nous dispense absolument du précepte abstrait, qui s'adresse à l'esprit. Il est bon de présenter à l'enfant sous une forme nette et expressive les principales maximes du devoir, de nourrir sa mémoire de beaux textes moraux. Toujours présentes à l'imagination, ces formules nous prêteront appui contre les tentations du plaisir, contre les sophismes de la passion : elles nous préserveront à l'occasion de mainte défaillance.

« Il est bon, dit un auteur, souvent cité, de porter avec soi, comme une sainte et purifiante influence, un haut idéal de vie; exprimé sous une forme énergique et vivante. Les gens superstitieux portent une amulette sur le cœur : ayez dans le vôtre un trésor de saintes paroles, et vous serez mieux armé contre le mal qu'un monarque absolu derrière les piques menaçantes de ses gardes. De telles paroles, vous les trouverez en maint endroit, dans les livres sacrés de l'Inde, chez Platon, chez Épicète, dans l'Ancien et le Nouveau Testament²³. »

Nous ne croyons plus à la vertu magique des paroles, mais qui ne sait pourtant par expérience ce que peut, dans un moment de crise morale, l'idée subitement évoquée d'une maxime, d'une règle de conduite, surtout si à ce précepte se lie le souvenir de celui ou de celle qui nous l'a transmis, l'image d'une mère, d'un père, d'un maître vénéré?

Il faut en effet que le précepte, pour être efficace, pénètre profondément dans l'âme ; qu'il ne reste pas seulement sur les lèvres et dans la mémoire ; qu'il devienne, pour ainsi dire, partie vivante de la conscience. Ne nous contentons pas d'une moralité d'emprunt, fondée sur les maximes apprises dans les livres.

« Que penserait-on, disait ingénieusement Plutarque, d'un homme qui, allant chercher du feu chez son voisin et trouvant le foyer bien garni, y resterait à se chauffer, sans plus songer à retourner dans sa propre maison ? »

C'est l'image de l'homme qui se contenterait de réciter des discours de morale bien appris, qui, pour être sûr de se bien conduire, aurait toujours à consulter un livre, un Évangile quelconque, et qui n'aurait pas su allumer dans son propre cœur un foyer intérieur de nobles inspirations.

L'amour du bien. — Exercé et instruit par son expérience personnelle, habitué à se rendre

²² Locke, *Pensées*, etc.. p. 112.

²³ M. Blackie, p. 89.

compte de ses propres actions et à juger les actions des autres, à en peser les conséquences, initié par ses actes à la joie du devoir accompli, encouragé par les exemples qu'on aura mis sous ses yeux, soutenu par les exhortations et les préceptes de ses maîtres, l'enfant s'élèvera peu à peu à la vie morale. Dans cette oeuvre complexe, dont **M. Bain** a dit que « les conditions à remplir y sont si nombreuses qu'il est à peine possible d'indiquer avec précision la meilleure méthode à adopter », le grand rôle appartient, non aux livres, non aux leçons, mais au caractère des parents ou du maître. La loi morale ne peut être pour l'enfant une froide abstraction impersonnelle : il faut qu'elle s'incarne dans un être vivant. Le père, la mère ou le maître représentent aux yeux de l'enfant la loi morale, et ils devront la représenter, non comme des êtres impassibles et secs, mais comme des personnalités vivantes qui s'émeuvent à la vue du mal, qui sont pleines d'affection et de tendresse. Si la religion a sur le développement de la moralité une si profonde influence, c'est qu'elle présente à l'esprit des hommes l'idée d'un père suprême, bienfaiteur de l'humanité, qui par sa volonté souveraine impose la vertu à ses enfants. La connaissance du bien ne suffit pas ; il faut y joindre l'amour du bien. Et c'est en aimant les hommes vertueux qu'on lui a proposés pour exemples, c'est parfois en aimant un modèle divin de toute vertu, que l'enfant en viendra à aimer le bien lui même.