

L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

CINQUIÈME PARTIE - ÉDUCATION INTELLECTUELLE

Chapitre II

**But de l'éducation intellectuelle des enfants de deux à six ans. – Procédés matériels et routine.
– Pour qu'un enfant parle il faut qu'il soit placé dans la réalité des choses.**

En ce qui concerne l'éducation intellectuelle des enfants de deux ans à six ans¹, l'ambition des maîtresses devrait consister à leur enseigner à observer, à écouter, à parler. Les idées pénétreraient dans les jeunes esprits par les yeux et par les oreilles, et les mots se graveraient dans la mémoire. C'est ainsi que se développent intellectuellement les enfants élevés par leur mère, et jusqu'ici, l'on n'a pas trouvé mieux que les procédés maternels. Les mères ont inventé l'enseignement intuitif.

Malheureusement l'école préparatoire, à laquelle j'ai fait allusion dans un chapitre précédent, a ses exigences implacables. Apprendre à observer, à écouter, à parler ! Mais cela demande beaucoup de temps ! Que resterait-il pour la lecture ? Car il faut bien que l'enfant sache lire, au moment d'entrer à l'école primaire ! Il est non moins nécessaire qu'il sache écrire, pour... suivre les autres ; pour faire des devoirs. Et les « petits problèmes » ! Et la géographie ! Un enfant de cinq ans peut-il ignorer, en 1895, le nom du département qu'il habite et celui des départements voisins ?

Quant à l'histoire, notre système « préparatoire » a décrété que Vercingétorix remplace pour lui le « marquis de Carabas », Jeanne d'Arc, « Cendrillon », et Bara, le « Petit Poucet ».

C'est déplorable ! seulement comme je ne veux pas faire ici œuvre de critique, mais œuvre d'éducation, je laisse de côté l'enseignement de la lecture et ses divers procédés, dont les uns sont bons, d'autres médiocres, d'autres encore complètement grotesques ; je ne parle pas davantage de l'enseignement de l'écriture qui, vu le nombre d'enfants, et l'impossibilité matérielle de les surveiller, est un défi aux lois les plus élémentaires de l'hygiène ; je néglige volontairement les leçons abstraites de géographie, les récits historiques ridiculement prématurés, et je m'en tiens au programme très simple que j'ai indiqué plus haut, convaincu qu'un enfant qui observe, qui écoute et qui parle est admirablement apte à profiter des leçons de l'école primaire².

L'enfant est admis à deux ans à l'école maternelle ; il ne dit encore que quelques mots.

¹ Correction de l'éditeur. Dans le texte imprimé de 1895, on trouve : « de deux ans à dix ans ».

² Voir, pour l'éducation des doigts, la 1^{ère} série de l'*Éducation maternelle dans l'école*, éd.

Hachette : <http://michel.delord.free.fr/kergomard-educmater.html>.

S'il était resté auprès de sa mère, celle-ci aurait entretenu avec lui ces adorables conversations à bâtons rompus qu'entendent chaque jour ceux qui ont le privilège de vivre en famille ; conversations dont la vie elle-même et ses incidents fournissent le sujet et les détails.

A l'école il n'en va point ainsi, malheureusement ; pendant les récréations, les enfants jouent, se servant de leur vocabulaire tout restreint, les maîtresses les surveillent, sans se mêler à leurs jeux, de sorte que les acquisitions de mots sont rares dans la cour. Rentrés en classe, ils s'assoient, et la leçon – on a beau faire, on a beau dépenser de la bonne volonté, de l'ingéniosité, du talent, c'est toujours une leçon, – la leçon commence. Ou bien la maîtresse montre un objet, le fait nommer et demande à quoi il sert, ou bien elle montre une image que les enfants regardent sans intérêt – elle est si loin ! elle est si haute ! – ou bien encore, elle leur fait prononcer des mots : « Bonjour, papa », ou « Bonjour, maman ». Quelquefois on ajoute : « As-tu bien dormi ? » ou « Je t'aime bien. Veux-tu m'embrasser ? j'ai été sage. »

Ce dernier exercice n'est pas un exercice de langage, c'est un exercice de... perroquet. Il pourrait se reproduire plusieurs fois par jour, sans que les enfants fissent une seule acquisition intellectuelle. La première condition pour parler, c'est de penser, car les mots ne sont autre chose qu'un vêtement donné à la pensée. Semez donc des idées, et les mots pousseront.

Ah ! si l'on prenait une image représentant un papa ou une maman et son bébé ; si l'on disait : « Voici un bébé qui vient de se lever, il dit à son papa : « Bonjour, papa », ou à sa maman : « Bonjour, maman » ; si l'on demandait aux enfants : « Et vous, que dites-vous le matin à votre papa et à votre maman ? » les mots s'éclaireraient par l'idée, et l'exercice porterait ses fruits, tandis qu'il reste stérile, parce qu'il est abstrait ; parce que, en parlant, les enfants ne pensent pas à ce qu'ils disent. Et ils ne pensent pas à ce qu'ils disent, parce qu'ils ne le vivent pas.

Dans quelques écoles et avec une bonne volonté digne d'un meilleur résultat, le procédé suivant est employé :

« Va me chercher une ardoise, dit la maîtresse à... Marthe, et pose-la sur une des marches du gradin. C'est bien ; maintenant, dis ce que tu as fait.

– J'ai été, récite la petite fille, prendre une ardoise ; je l'ai posée sur une marche du gradin, et je suis revenue à ma place.

– C'est bien. A toi, Georges : prends ton crayon et va le mettre dans la main droite de Lucien ; puis reviens à ta place.

– C'est bien ; maintenant dis ce que tu as fait.

– J'ai pris mon crayon, je suis allé le mettre dans la main droite de Lucien, et je suis revenu à ma place.

– A toi, Marguerite sors de ton banc, fais le tour de la classe, puis rassieds-toi. Maintenant dis ce que tu as fait.

– Je suis sortie de mon banc, j'ai fait le tour de la classe, et puis je suis revenue à ma place. »

Rien de plus correct que cet exercice. Le modèle en a été donné par un homme de haute expérience, naguère encore inspecteur général de l'enseignement primaire et aujourd'hui inspecteur général honoraire, titre qu'il a bien gagné en honorant

l'Université. Dans quelques écoles il est employé sous le nom de « méthode Carré », (on dit : nous employons la méthode Carré comme on dit nous employons la méthode Fröbel), et les maîtresses paraissent scandalisées de ce que le nom respecté de l'auteur n'arrête pas les critiques sur les lèvres de l'inspectrice.

Il faut cependant – et justement par respect pour l'auteur – protester contre une pratique qui tend à frapper de mort son idée ; il faut mettre en garde contre la lettre qui tue l'esprit.

En effet, la vie de l'école laisse, quoi que l'on fasse, peu de place à l'imprévu ; son champ d'expérience est si restreint, les objets qui entourent l'enfant sont si peu nombreux, si peu variés surtout, qu'au bout de quelques jours les mêmes actions ayant été trop souvent sollicitées, l'énumération de ces actions devient une routine ; les enfants emploient des expressions absolument identiques, ils récitent... C'est d'un ennui mortel et le résultat pédagogique est nul.

Et pourtant le conseil était bon ; il était excellent, surtout, pour les enfants de Bretagne et du pays basque, qui sont forcés de traduire en français ce qu'ils pensent naturellement dans leur langue maternelle – le basque ou le breton – le conseil était bon ; mais on l'a trouvé si facile à suivre, qu'on l'a implanté tout sec dans des écoles où l'enfant pense en français, sans se préoccuper de le vivifier par une préparation toute spéciale. Or – nous ne saurions trop insister, – pour apprendre à parler, la première condition c'est d'être en vie.

J'ai encore tout frais dans la mémoire et dans le cœur le souvenir d'un bébé de deux ans qui a passé dans mon cercle intime les dernières vacances. Ce bébé avait eu déjà une existence vagabonde : fils de fonctionnaire, il est né en Afrique – à Tunis – et il a été sevré en Bulgarie. A son arrivée en France, il ne disait que quelques mots, peut-être une vingtaine, dont la plupart appartenaient au vocabulaire bulgare, et encore fallait-il être initié pour se rendre compte de ce qu'il disait.

Notre rencontre a eu lieu en Normandie ; la famille était nombreuse ; il s'est trouvé en présence de quantité de jeunes oncles, de jeunes tantes, de ses deux grands-pères, de ses deux grand-mères et d'une petite cousine de trois mois. Il lui a fallu quelques jours pour se mettre au courant, et pour appeler chacun par son nom ou par son surnom (surnom inventé par lui tout seul) ; ainsi, un de ses grands-pères étant appelé « pépé », immédiatement l'autre, fumeur endurci, a été « grand-père pipe ». Par une intuition merveilleuse la plus jeune de ses tantes – encore une enfant – n'a eu pour tout nom que « fille », et moi, j'ai été « Jean », du nom d'un de mes fils.

La petite cousine a été l'instrument de culture le plus fécond en résultats, parce que le petit a été tout de suite intéressé par elle. Au bout de cinq ou six jours, il disait d'un air attendri : « Cousine sage », ou d'un air scandalisé : « Cousine non sage » ; « Cousine dodo », quand la petiotte dormait dans son berceau. Si elle s'éveillait, il venait avertir sa tante : « Cousine non dodo ». Il surveillait ses mouvements et ses actions : « Cousine boit ».

Une petite servante de douze ans aidait la domestique ; elle allait chercher le lait à la ferme et les légumes au jardin ; elle soignait les lapins et les poules ; l'intimité s'est vite établie entre elle et l'enfant – les esprits simples ont ensemble des affinités – et, jour par jour, le vocabulaire s'enrichissait.

Un jour le petit « Bimbo », diminutif de l'italien *bambino*, contemplait un moineau qui picorait dans le sable ; celui-ci s'est tout à coup envolé : « Vaseau a fait brr », a dit l'enfant en levant les bras dans la direction où filait l'oiseau...

Lorsque la famille est rentrée à Paris, « Bimbo » a vu d'autres choses : des voitures, des omnibus, des chevaux ; les bruits de la rue ont remplacé ceux que la nature lui faisait si généreusement entendre, et le nombre de mots s'est accru avec celui de ses idées ; je le voyais tous les deux ou trois jours, et chaque fois je constatais des progrès. L'avait-on jamais fait asseoir avec l'intention formelle de lui enseigner quelque chose ? Jamais, au grand jamais. *On l'avait laissé vivre* ; là est tout le secret, et l'on s'était toujours trouvé près de lui au bon moment, quand il s'agissait de donner le nom approprié à une chose ou bien à une action. Dans quelques mois, cet enfant parlera comme père et mère. Ah ! si nous avions observé les enfants de deux à six ans, nous serions convaincus que ce n'est pas par les procédés en usage dans nos écoles maternelles que nous les familiariserons avec le français, et cela, *parce que les occasions de parler ne s'offrent pas d'elles-mêmes*. Nous appelons autoritairement – quelles que soient notre douceur et notre bienveillance – leur attention sur des objets et des idées pour lesquels leur esprit n'a encore ni penchant, ni sympathie. Nous la *sollicitons* au lieu d'en *profiter* à mesure qu'elle se produit ; enfin, puisqu'il faut toujours revenir aux mêmes mots, pour exprimer les mêmes idées, nous leur donnons des *leçons*,... et c'est se tromper soi-même que de donner des leçons à des enfants aussi jeunes.

Je sais bien que le nombre d'enfants qui entourent une seule maîtresse rend toute chose difficile ; mais au moins que l'on n'aggrave pas les difficultés, que l'on ne tente pas l'impossible, et que l'on use des moyens que la méthode maternelle met à notre disposition.

Lorsque je parle de la « méthode maternelle », j'ai toujours en vue celle qu'applique une mère intelligente, car beaucoup de mères sont bien inexpérimentées, témoin celle que j'ai rencontrée, il y a quelques jours, par une exquise matinée de printemps dans une allée du Jardin des Plantes.

Elle était assise sur un banc et, tout en recevant dans les mains les cailloux que ramassait sa fillette de deux ans, elle lui disait :

« Chante Au clair de la lune, mon ami Pierrot. »

Et l'enfant, de sa petite voix d'oiseau nouveau-né, qui n'a pas encore le sentiment de la mélodie, disait :

« Ouvre-moi ta porte.

Pas cela, reprenait la mère ; dis : Au clair de la lune. »

Et l'enfant « Ouvre-moi ta porte... »

Je m'étais arrêtée, et comme le petit incident menaçait de s'éterniser, je repris ma route.

« Tu vois, dit la mère, tu n'as pas voulu chanter Au clair de la lune ; la dame s'en va, elle est fâchée. »

J'aurais aimé m'asseoir, et causer avec cette jeune femme. Je lui aurais dit de ne pas insister ; que les mots qu'avait retenus sa fillette représentaient pour cette dernière des idées concrètes ; que ceux auxquels elle se montrait, pour le moment,

réfractaire, ne représentaient sans doute rien du tout. Une porte est un objet familier ; un enfant arrive bientôt à en faire mouvoir le battant ; vingt fois par jour il entend dire : « Ouvre la porte », « Ferme la porte », « On frappe à la porte », et chaque fois, un mouvement, correspondant lui saute aux yeux, ou un bruit retentit à son oreille.

Tandis que la lune lui est peut-être inconnue, si sa mère n'a pas tout spécialement, et très souvent, appelé son attention sur elle.

Il y a autre chose le mot *lune* a peu d'accent, il est extrêmement doux, je dirais presque qu'il passe inaperçu. Or, pour que la mémoire d'un enfant très jeune retienne un mot qui ne répond pour lui à aucune idée familière, il faut que ce mot l'ait frappé. Dans ce cas, il le répétera jusqu'à satiété, comme il pourrait répéter une mesure musicale qui aurait impressionné son oreille. Ainsi, une de mes amies me racontait tout dernièrement, que son neveu de trois ans, ayant entendu et retenu le mot *péripétie*, l'avait pendant quelques jours employé à tort et à travers, mis à toutes les sauces, jusqu'à l'énervement de ceux qui étaient forcés de l'entendre.

J'aurais donc engagé la jeune mère à profiter du premier clair de lune pour montrer avec quelque persistance l'astre poétique de la nuit : « Regarde la lune, la jolie lune, montre la lune », et bientôt sans doute le commencement de la chanson se serait gravé dans la mémoire de l'enfant.

Car ce qui est important si l'on veut apprendre à parler à son petit élève, c'est de le placer dans la réalité ; il faut le mettre en rapport direct avec les personnes et les choses, et lorsque ce rapport direct est impossible à obtenir, ce qui est le plus fréquent, se faire aider par les images.

Pour mettre les enfants en rapport direct avec les choses, quelques directrices, bien conseillées, ou bien inspirées, ont réuni un petit musée d'objets très usuels en vue des exercices de langage, par exemple une bouteille, une tasse, un chariot, une brouette. Si elles ont le sens de la gradation, elles font d'abord donner à chaque objet le nom qui lui convient ; elles en font déterminer l'emploi puis la nature, enfin elles font composer des phrases très courtes dans lesquelles chacun des objets est sujet ou complément : « Ma bouteille est pleine ; Bébé a cassé la bouteille ». Malheureusement ces exercices sont faits avec peu de sérieux, j'oserais presque dire avec trop peu de conscience pédagogique, aussi le mot impropre remplace-t-il trop souvent le mot propre, et quand il s'agit de rapprocher de ces noms les verbes correspondants, le manque de préparation est-il indéniable. On dit « la *tasse* » pour le bol ; il y a cependant entre les deux objets une différence sensible : la tasse a une anse, le bol n'en a pas ; « porcelaine » pour faïence ; au lieu de faire nommer les liquides usuels (eau, vin, bière, cidre, vinaigre, huile, sirop, etc.) qui peuvent remplir la bouteille, on reste court ; on oublie de faire remarquer (avec gestes à l'appui) que cette bouteille étant remplie est destinée à être vidée ; qu'elle doit être bouchée, qu'elle doit être lavée, qu'elle peut être renversée, fendue, brisée (dans le midi de la France on ne manque pas de dire « coupée »).

Tous les mêmes exercices peuvent être faits avec le mot *tasse*.

Si l'on passe au chariot et à la brouette, l'un et l'autre sont également en bois ; le nombre des roues diffère. Ils servent à transporter une quantité d'objets dont l'énumération doit être préparée avec soin, mais qui ne sont *en général* ni de même

nature, ni de même grandeur, ni de même poids, le chariot étant destiné à être attelé et non la brouette. Les deux véhicules avancent sur la route par des moyens différents : le chariot est *traîné*, la brouette est *poussée*. C'est justement l'étude de ces nuances qui constitue la leçon de langage, et toute *étude* est un travail que la maîtresse doit faire d'abord, avant de le proposer à ses élèves. Ce devoir de préparation est d'autant plus strict que les enfants auxquels on s'adresse sont plus jeunes et que leur petit cerveau est plus neuf et plus vide.

Prétendre enseigner le langage sans montrer les choses, sans s'astreindre à leur donner leur nom français, c'est s'atteler à une besogne inutile.

Et cependant, tous les jours, je rencontre des enfants incapables de nommer par leur véritable nom les choses au milieu desquelles ils vivent. J'en ai été surtout navrée, naguère, en voyageant dans une sorte de paradis terrestre, dans un pays absolument féérique où le ciel, la terre et la mer rivalisent de beauté. Orangers, chênes verts, palmiers, poivriers, eucalyptus, platanes gigantesques, amandiers, cerisiers, néfliers du Japon, et d'autres arbres et arbustes ombragent, parfument, enrichissent la région. J'ai voulu me faire nommer ces arbres-là ; sauf les orangers, les enfants n'en connaissaient aucun. On me dit : ils sont timides. Non, puisqu'ils ont nommé les orangers. En somme, la maîtresse, née dans le pays, n'en savait pas beaucoup plus long.

Deux ou trois jours après, pour couper court à une leçon sur l'*annulaire* et l'*auriculaire* (on trouve encore de ces choses-là), j'ai amené les enfants dans la cour (c'étaient des petits), il y avait là quelques plantes en fleur : des géraniums, du réséda, des roses, et surtout un cactus qui était une merveille. Placé sur une fenêtre, il épanchait jusque sur le sol une véritable cascade de fleurs d'un rose exquis. Les enfants ne connaissaient de nom que les roses. A la fontaine, ils ignoraient le nom du robinet ; celui des crochets auxquels était suspendue une échelle leur était de même étranger. Je me serais crue hors des frontières de France.

A la même époque – c'était jour de cueillette de la fleur d'oranger, un vrai ravissement, – j'ai entendu une leçon sur la *fabrication du papier*, et la maîtresse à qui j'ai demandé de faire parler les enfants de cette cueillette exquise, toute d'actualité, n'a pu leur apprendre un mot vraiment approprié à l'action qu'elle voit faire depuis des années !

Hélas on arrête encore ces malheureux sur la distinction des pieds et des pattes de certains animaux, et ils n'apprennent pas, non, ils n'apprennent pas à parler. Cependant quelle est l'acquisition plus précieuse que celle de la langue maternelle ? Et, je vous le demande, si les enfants n'apprennent pas à parler à l'heure que la nature a désignée, quand apprendront-ils ? *Jamais* ! Et cette perspective est humiliante.