

L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

CINQUIEME PARTIE - ÉDUCATION INTELLECTUELLE

CHAPITRE I

L'école maternelle doit à l'enfant des habitudes intellectuelles : malheureusement, de complicité avec les familles, elle s'efforce d'instruire. Elle devrait être un établissement de première éducation : elle n'est qu'une école préparatoire à l'école primaire. Les programmes et l'éducation intellectuelle. Les programmes et la enfantine. Conclusions.

L'école maternelle, dit le *règlement*, est un établissement de première éducation, dans lequel les enfants des deux sexes reçoivent, en commun, les soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel.

Les deux premières parties de ce volume ont eu pour but de répondre aux préoccupations des amis de l'enfance, en ce qui concerne le développement physique et le développement moral. Il me reste à consacrer quelques pages au développement intellectuel.

C'est ici la grande faillite de notre éducation maternelle ! On y confond le développement intellectuel avec l'instruction. Alors que les meilleurs esprits sont tombés d'accord qu'il ne fallait pas de programmes pour les *petits* (de deux à quatre ans) et que le programme des *grands* (de quatre à six ans) ne comportait aucune leçon au sens littéral du mot, les leçons – pour les enfants de deux à six ans – ont envahi les écoles maternelles, elles s'y sont implantées !

Nous avons eu beau remplacer le règlement de 1882 – qui prêtait trop à la méprise – par le règlement de 1887, qui restreint autant que possible l'enseignement proprement dit, l'école maternelle suit sa pente, elle devient une école préparatoire à l'école primaire ; et pour *préparer* les enfants à apprendre à lire, à écrire, à calculer, pour les préparer à apprendre l'histoire et la géographie, elle leur enseigne à lire, à écrire, à calculer, elle leur enseigne la géographie et l'histoire ! Que dirait cependant le personnel enseignant, que diraient les familles, en présence d'un cultivateur qui, confondant l'ensemencement avec le labourage, ferait les semailles avant de remuer la terre ?

Il s'agissait de donner aux enfants de bonnes habitudes intellectuelles, comme on leur a donné de bonnes habitudes matérielles et de bonnes habitudes morales, et voilà que le temps se passe à déposer dans leur mémoire un véritable fouillis de notions qui étouffent des germes précieux de réflexion, de jugement et surtout de curiosité !

C'est presque à désespérer de l'éducation intellectuelle de nos enfants.

Déjà, pour les écoles primaires, on s'inquiète. On craint et l'on dit que « les programmes ne sont pas éducatifs ». Beaucoup de ceux qui le disent répètent, peut-être, une formule pour eux vide de sens ; mais, pour beaucoup d'autres, elle signifie que les programmes ne développent pas, dans l'esprit de l'enfant, les qualités essentielles ou qu'il les détourne de leur but. Or les qualités essentielles de l'esprit,

c'est l'attention, c'est le désir de pénétrer jusqu'au fond des choses ou des idées, c'est la recherche des analogies et des dissemblances, c'est la réflexion, c'est le raisonnement.

Les adversaires des programmes pensent qu'ils émoussent la curiosité, qu'ils lassent l'activité intellectuelle en l'éparpillant, qu'ils négligent peut-être trop la mémoire ; or la curiosité, l'activité, la mémoire, sont des auxiliaires de premier ordre pour l'éducateur.

Selon eux, un programme bien établi doit donc stimuler la curiosité, donner des aliments variés au besoin d'activité, développer et enrichir la mémoire ; mais il doit tendre en même temps à retenir l'attention, lorsque la curiosité a été éveillée, à la retenir, non pas seulement sur la surface des choses, mais à lui en faire soulever l'épiderme, avec le ferme propos de pénétrer jusqu'au cœur même, sans hâte, en essayant de se rendre compte du « pourquoi » et du « comment », des causes et des effets, de l'enchaînement des actes et des idées, de leur logique, en un mot ; un programme bien conçu doit, enfin, avoir en vue de discipliner l'esprit, de lui fournir une méthode qu'il adaptera à tous les sujets.

Mais l'éparpillement est le contraire de la discipline ; or les programmes éparpillent, émiettent l'esprit, et l'on commence à s'apercevoir aujourd'hui (nous commençons à nous apercevoir aujourd'hui) qu'à vouloir *tout* enseigner on risque de jeter au vent son meilleur grain, qu'à vouloir cultiver trop tôt les facultés supérieures de l'esprit, on laisse atrophier celles qui, assurant le succès des premières étapes, donnent des gages pour la victoire définitive ; on s'aperçoit, en un mot, que « les programmes ne sont pas éducatifs ».

L'exemple le plus saisissant peut-être, à l'appui de ma thèse, nous est fourni par l'enseignement de l'histoire. Depuis la leçon de début, qui introduit les enfants dans les sombres forêts où les druides cueillent le gui sacré, jusqu'aux croisades, jusqu'à Jeanne d'Arc, tout va bien, car l'esprit de l'élève marche en plein merveilleux ; il vit dans ces époques si différentes de la nôtre, que le maître lui décrit en un langage coloré, comme dans le palais de la Belle au Bois dormant. Pour apprendre l'histoire de France depuis les Gaulois jusqu'à la guerre de Cent Ans, il met en jeu deux choses dont il a à revendre : l'imagination et la mémoire ; mais, à mesure que les périodes se succèdent et que nous approchons des temps modernes, les difficultés se dressent, chaque fois plus insurmontables : le merveilleux a fait place à la réalité ; les faits n'ont plus aucun intérêt si l'on n'en connaît pas les causes ; les hommes sont incompréhensibles, si l'on ne distingue pas les mobiles de leurs actes ; or, pour expliquer les causes, pour comprendre les mobiles qui font agir les hommes, il faut autre chose que de l'imagination et de la mémoire, il faudrait au jeune élève ces qualités supérieures de l'esprit qui ne sont pas nées encore, qui naîtront plus tard si les programmes sont « éducatifs », mais qui pourront être atrophiées à jamais s'ils ne le sont pas. On a accusé les maîtres de cette faillite de l'enseignement de l'histoire et l'on a été injuste. C'est l'intelligence d'un enfant de onze ans qui est réfractaire à l'état d'âme des émigrés ou des conventionnels.

Ah ! je la connais bien, la circonstance atténuante des programmes ou, si vous le préférez, de ceux qui les ont faits ! Ils se sont dit : « Nous tenons enfin les enfants du

peuple, ils sont nôtres pour quelques années ; nous allons en profiter pour nourrir leur esprit si longtemps dédaigné, pour les munir de provisions qui les feront vivre leur vie entière ». Et ils n'étaient pas aussi mal inspirés qu'on le pense aujourd'hui, car la loi scolaire était censée retenir les écoliers jusqu'à treize ans révolus ; or, de douze à treize ans, un enfant, bien préparé, peut comprendre beaucoup de choses. En ce temps-là, on ne prévoyait pas les tempéraments qui, bientôt, furent apportés à l'exécution de la loi : la date du certificat d'études avancée de deux ans, et la suppression presque complète du cours supérieur dans la plupart des écoles primaires.

Dans ces conditions – alors imprévues, – les programmes sont à peu près inapplicables, et ce sont surtout leurs défauts qui sautent aux yeux. Ces défauts consistent à enseigner aux enfants le plus de notions possible – espérant qu'il leur en restera toujours quelque chose – au lieu d'habituer leur esprit à réfléchir, à comparer, à déduire, à se décider, à raisonner, en un mot, et c'est bien dommage, car cette habitude étant une fois prise serait comme leur seconde nature, elle s'appliquerait non pas à un objet ou à un ordre d'idées déterminé, elle s'appliquerait invinciblement à tout.

Il faut que nous en prenions notre parti un enfant ne doit pas tout apprendre, parce qu'il ne peut pas tout comprendre ; il est à l'école pour acquérir ce que l'on a appelé les « outils intellectuels » (les plus importants sont la lecture et l'écriture), puis pour acquérir des habitudes d'esprit qui deviendront comme inhérentes à sa propre nature. Un seul exemple pour préciser : lorsque l'enfant passe à onze ans, à douze ans même, si vous le voulez, son certificat d'études primaires, il a dépensé un nombre incalculable d'heures à apprendre l'orthographe, il la sait... relativement : à force de dictées, à force de mots recopiés, il ne fait pas trop de fautes d'usage. Entré en apprentissage, il écrira très rarement ; devenu ouvrier, il n'écrira pas beaucoup plus ; alors son orthographe, acquise avec tant de peine, dépendra absolument de sa mémoire : si celle-ci est excellente, il continuera à écrire correctement ; dans le cas contraire, il accumulera les fautes, les fautes de règles comme les fautes d'usage, puisqu'il aura oublié les règles insuffisamment comprises naguère.

Supposez maintenant que le maître – moins préoccupé de la dictée et du certificat d'études – ait donné à son élève l'habitude tyrannique d'analyser les phrases, d'aller tout droit à la proposition principale et de classer les relatives et les complémentaires par ordre d'importance, les fautes de règles, les fautes de sens n'existeraient pour ainsi dire plus jamais ; il écrirait peut-être *appercevoir*, *attelier* ; mais qu'importe ?

Cette habitude d'analyse, d'investigation, il l'apporterait partout : dans l'étude des faits qui relèvent de la science, comme dans l'enchaînement de l'histoire, et l'école qui lui aurait donné cette habitude ne se croirait plus obligée de l'initier à toutes les sciences, de lui apprendre toute l'histoire.

Le plus grand défaut des programmes est donc d'éparpiller l'esprit au lieu de le soumettre à une discipline dont les bienfaits se répercuteraient sur la vie intellectuelle tout entière, pendant la vie de l'individu.

De ce défaut, nos écoles maternelles sont loin d'être exemptes ; elles l'excitent même dans des proportions tout à fait inquiétantes. Sous prétexte que l'enfant est mobile, on la transporte sans cesse et sans transition d'un exercice à un autre, d'un

ordre d'idées à un autre ordre d'idées, on l'entraîne, on l'essouffle, on l'excède et, en même temps, au lieu de discipliner sa mobilité, on l'augmente ; on l'exagère, car, loin d'être aussi mobile que nous voulons bien le proclamer, l'enfant s'attache pendant des périodes relativement longues aux mêmes personnes, aux mêmes choses, aux mêmes idées, et nous le fatiguons, et nous risquons de tuer sa curiosité intellectuelle en le faisant sans cesse papillonner d'une notion à une autre notion, d'un exercice à un autre exercice.

Comment ne tiendrait-il pas, d'ailleurs, à ce qu'il sait et à ce qu'il aime ? Son savoir est si restreint ! Si peu nombreuses sont les personnes qui s'occupent spécialement de lui, les choses qui sont réellement à sa disposition !

Et cependant, dès les premiers mois, il commence déjà à choisir. Parmi ses idées, ou plutôt parmi les images fugitives qui traversent son esprit, une s'arrête, s'implante, s'impose, devient de l'obsession, jusqu'à ce qu'elle soit en concurrence avec une seconde, avec une troisième ; de même pour les choses, de même pour les personnes. Et pendant une période plus ou moins longue, l'objet choisi, l'idée marquante, la personne qui attire, restent privilégiés.

Citons quelques exemples qui donneront de la clarté à notre démonstration. Un de mes petits amis avait, vers l'âge de deux ans environ, c'est-à-dire vers l'âge de l'école maternelle, deux idées – représentées par trois mots – ni plus, ni moins, et il en a vécu pendant des semaines entières, peut-être pendant des mois entiers. C'était d'abord « deux-quatre ». (Il désignait ainsi les militaires campés à peu de distance de chez lui. Vous saisissez bien l'association d'idées ? Il y avait là des recrues que l'on instruisait et, pour elles, le caporal décomposait les mouvements en comptant : « Un, deux, trois, quatre ». « Un », qui n'est pas accentué, n'avait pas frappé mon petit ami ; « trois » était peut-être trop difficile ; « deux-quatre », qui remplissait, paraît-il, toutes les conditions, était devenu pour lui synonyme de « militaires », et, je le répète, il les a désignés ainsi pendant des semaines.)

La seconde idée était liée à un souvenir, à un mauvais souvenir : l'enfant, avait eu une petite crise de mal de gorge, et le docteur – il s'appelait Concant – avait regardé tout au fond avec une cuillère. Depuis lors, tout ce qui était désagréable au bébé, tout ce dont il avait peur, choses, bêtes et gens étaient des « Concant ». J'ai eu le triste honneur d'être ainsi baptisée pendant un séjour que j'ai fait dans sa famille.

Cet exemple ne prouve pas, vous l'avouerez, beaucoup de mobilité chez le petit enfant. Il est intéressant de savoir que celui-là habitait une maison située dans un immense jardin ; il vivait au milieu des oiseaux, des chiens, des fleurs, des fruits ; on aurait dit qu'il ne voulait pas les voir, que leur nom n'avait pas frappé son oreille.

Si je me reporte beaucoup plus loin en arrière, je vois mon fils aîné âgé de deux à trois ans, entouré de fort beaux jouets, entre autres un petit vélocipède mécanique monté par un cycliste, vêtu de satin rose, et coiffé d'un toquet orné de plumes, un véritable bijou, ou, si vous le préférez, une véritable folie dont une de ses tantes s'était rendue coupable ; je vois, dis-je, mon fils dédaigner ces beaux jouets, et faire ses délices du plus affreux animal en carton recouvert de poils que j'aie jamais connu. C'était un cadeau d'un ami extrêmement myope, à qui l'on faisait passer, dans les magasins, tout ce dont les autres acheteurs ne voulaient pas. Cet animal, âne par les

oreilles et l'allure piteuse, monstre pour tout le reste, était le privilégié, l'ami ; c'est tout juste si l'enfant ne demandait pas qu'on le couchât le soir avec lui. Cette amitié n'a été rompue que par le siège ! L'enfant est allé dans le Midi, et je crois bien que l'on a fait du feu avec le monstre.

Un peu plus âgé, entre quatre et cinq ans, son frère s'était pris de tendresse pour des tourterelles appartenant à des voisins, et il passait une partie de ses journées, roucoulant et agitant ses bras d'un mouvement qui simulait assez bien celui des ailes. Le matin, en attendant mon réveil, il se contentait de voler sur place et en silence ; mais, dès que j'ouvrais l'œil, les roucoulements commençaient et duraient une grande partie de la journée.

J'ai passé un mois, il y a quelques années, chez des amis qui avaient un enfant de trois ans ; pendant cette période, il ne s'est pas lassé de faire du semblant de café dans une petite cafetière, et il nous le servait, avec une conviction très comique, dans les tasses minuscules de son petit ménage ; cela tous les jours, deux fois par jour.

Peut-on donner le nom de mobilité à une telle persistance ?

Suivez les enfants dans les squares – je ne dis pas, hélas ! dans nos cours de récréation où ils ne jouent pas assez – : les petits, jusque vers quatre ans, s'amuse presque exclusivement avec le sable : ensuite il y a des jeux de « saison » qui durent pendant la saison tout entière.

L'enfant serait donc plutôt un animal d'habitude. Ses sentiments seraient plutôt relativement tenaces. Pendant les premières années – et chez quelques « sujets » la période dure jusqu'à l'adolescence, – il éprouve pour sa mère un amour presque exclusif. On le traite de « sauvage », parce qu'il se recroqueville sur lui-même, au moral et au physique, dès qu'il se trouve en présence d'étrangers ; c'est bien naturel cependant !

Si le cœur de l'enfant ne s'épanouit qu'en présence d'un petit nombre de personnes, son imagination erre dans un rayon extrêmement restreint où il se complaît. On le dit passionné pour les histoires, et c'est faux ! Il est passionné d'abord pour *une histoire*, pour une seule, et il ne souffre aucune variation dans le texte ; les mêmes événements doivent se succéder dans le même ordre, et ils doivent être racontés dans les mêmes termes. Et ce ne sont pas seulement les bébés, ce ne sont pas seulement les enfants en âge de fréquenter l'école maternelle qui exigent cette fidélité implacable au texte primitif : un de mes jeunes amis, professeur de lettres dans un lycée, me disait, tout dernièrement, que sa sœur, âgée de douze ans, excellente élève d'un des cours les plus suivis de Paris, arrêtait sa mère toutes les fois que celle-ci, racontant ou lisant une histoire faisant partie du répertoire de la fillette, se permettait d'employer un mot pour un autre.

Pourquoi un enfant, dérangé dans son occupation ou dans son jeu, pousse-t-il des cris de colère ou de désespoir ? C'est évidemment parce qu'il prenait plaisir à ce qu'il faisait, et qu'il n'avait pas encore épuisé tout son fonds de jouissance, quand on l'a forcé à faire autre chose.

Ce qui se produit pour les histoires se produit pour les images, pour les spectacles, pour tout ce qui fait partie de la vie intellectuelle ou morale de l'enfant, et il me semble que c'est tout naturel ; ses sens ne sont pas aussi affinés qu'ils le seront plus

tard ; ils perçoivent donc plus difficilement dans les premières années, et les sensations, vagues d'abord, ne se précisent que peu à peu, à mesure qu'ils s'exercent une fois de plus sur le même objet. Il lui faut du temps, à ce petit être, pour arriver à la jouissance complète ; quand il l'a atteinte, il veut en profiter tout à son aise, et l'on est mal venu à le bousculer pour le faire repartir sur nouveaux frais.

Et c'est parce qu'il lui faut du temps pour se sentir en sympathie que la vue d'un inconnu le glace, et que cet inconnu est forcé de lui extorquer soit une parole de bienvenue, soit une démonstration amicale.

Non ! l'enfant n'est pas aussi mobile qu'on a pris l'habitude de le croire ; il l'est dans une certaine mesure, il l'est beaucoup, mais, encore une fois, nous nous exagérons cette disposition, et par cela même nous l'exagérons.

Ce que nous prenons pour de la mobilité, c'est de l'inattention, et cette inattention doit, le plus souvent, nous être imputée. Nous lui parlons de tant de choses dont il n'a cure ! Nous intervenons si maladroitement au milieu de ses embryons de pensées, au milieu de ses petites combinaisons ! Au moment où il suit le vol de la mouche ou de l'oiseau, nous lui parlons du fer, du feu, de l'eau ; si, tout éveillé, il rêve de bonbons, de polichinelle, nous lui expliquons comment on fait le pain ou le papier ; il serait heureux de dessiner des bonshommes, nous lui faisons faire des petits carrés... Si, au contraire, l'ayant attiré vers nous, nous l'intéressons, il est avide de nous entendre et proteste quand nous levons la séance,... il proteste – oh ! pas à l'école malheureusement !

Laissez-le donc faire ce qu'il fait, pendant que ce qu'il fait l'intéresse ; n'organisez pas l'essoufflement. Laissez à son esprit le temps de se reconnaître ; inclinez-le vers l'observation, qui ne saurait, à cet âge, voyager sur les fils du télégraphe électrique ; tâchez de le fixer, mais respectez le travail si délicat, si mystérieux de son esprit ; soutenez-le en mesurant vos pas sur les siens. L'éducation de l'esprit, comme celle de l'âme, a besoin de calme ; la précipitation lui est funeste.

L'école est extrêmement coupable ; elle flatte la manie des parents qui proportionnent le mérite des maîtres au nombre des connaissances qu'ils accumulent dans les jeunes esprits. Les parents veulent commencer trop tôt, aller trop vite, même ceux chez lesquels on s'attendrait à trouver plus de bon sens.

Comme toujours, j'ai des preuves plein les mains de ce que j'avance. En voici une qui m'est fournie par une lettre toute récente :

« Je vous serais bien obligée si vous faisiez paraître dans l'*Ami de l'Enfance* un article dans lequel je trouverais le moyen d'instruire un garçon venant d'atteindre sa cinquième année, très intelligent, impatient, mais montrant peu de goût pour l'étude, surtout pour l'arithmétique. Je suivrai de point en point vos conseils, car je veux faire consciencieusement mon devoir. »

Pesons les termes de cette lettre.

Cet enfant qui vient d'atteindre sa cinquième année, a par conséquent quatre ans accomplis. Il est « très intelligent », c'est-à-dire qu'il s'intéresse à ce qu'il voit, à ce qu'il entend ; que sa curiosité est éveillée et active, qu'il comprend ce qu'on lui dit, lorsqu'on lui dit des choses à sa portée. On ne me parle pas de sa mémoire ; elle devrait cependant avoir sa place dans le portrait, car autant il est nécessaire de

l'éveiller, de la stimuler, de l'alimenter, autant il est essentiel de la distinguer de l'intelligence dont elle n'est que la receleuse. Que de maîtres, que de parents, surtout, s'y trompent ! Que de petits perroquets ont été déclarés des enfants prodiges !

Cet enfant très intelligent est « impatient ». Cela veut dire, peut-être, qu'il est vif, impétueux, difficile à fixer, incapable d'un effort suivi ; que, petit oiseau, il ne supporte pas d'avoir un fil à la patte ? Cela peut vouloir dire, aussi, qu'il presse son institutrice de répondre à toutes ses questions, de mettre entre ses mains tout ce qu'il désire examiner de plus près, de satisfaire, en un mot, toutes ses curiosités intellectuelles ? les deux versions sont peut-être vraies.

Voilà donc un petit garçon intelligent qui termine sa quatrième année sans que le goût de l'étude se soit manifesté en lui, et la famille et l'institutrice s'inquiètent, malgré les dons heureux du petit bonhomme !

Qu'appelle-t-on l'étude, dans ce milieu ? Nous l'appelons, nous, l'application de l'esprit, en vue de comprendre et d'apprendre : application qui dénote que l'individu a conscience de l'utilité du savoir, de l'ivresse morale attachée à la découverte du vrai.

Mais s'il aimait l'étude envisagée dans ce sens-là, ce bébé, il faudrait soigner cet amour comme on soigne une maladie : avec le désir de le vaincre ; il faudrait forcer à rester enfant le petit être trop pressé de devenir homme. Il faudrait développer sa *bête* pour l'empêcher d'être tuée par sa *tête*.

Il est assez probable que le mot « étude » n'a pas été pris, par ma correspondante, dans un sens aussi sérieux ; elle a voulu dire que son élève n'aime ni à prendre ses leçons, ni à les apprendre ; qu'il est rétif devant un livre de lecture, devant un cahier d'écriture ou de dictées, et que l'*arithmétique*, c'est-à-dire la théorie des nombres, n'a pour lui aucun charme. Ah ! s'il s'agissait du *calcul*, ce serait peut-être autre chose.

Eh bien ! je suis encore pour lui, contre sa famille et son institutrice. Cet enfant n'aime pas l'abstraction : or, quoi de plus abstrait que la lecture ; ou la copie des mots qui ne disent rien à l'esprit ! quoi de plus morne, pour cet être primesautier, que l'instruction puisée dans les livres ! Il m'intéresse, ce bambin ! et j'aimerais bien faire quelque chose pour lui – et ses pareils qui font majorité – j'aimerais à donner un aliment à son intelligence, et à l'amener tout doucement au désir d'*apprendre* des leçons qui graveraient dans son esprit les choses qui l'ont déjà intéressé, en attendant qu'il prît le *goût de l'étude*.

Je sais qu'il habite une petite ville, donc il est à proximité de la campagne, et il est plus que probable qu'un jardin est attenant à la maison de ses parents ; de plus, là petite ville est arrosée par une rivière.

Il faut que cet enfant « impatient », dans le sens que j'ai cru devoir donner à ce mot, passe une partie de ses journées en plein air ; or, en gambadant au jardin ou dans la campagne, en glissant pendant l'hiver sur la neige, il demandera, s'il ne l'a déjà fait, puisqu'il est intelligent, c'est-à-dire curieux de savoir, pourquoi il fait plus froid aujourd'hui qu'il y a trois mois ; pourquoi il a tant neigé et ce que c'est que la neige. La vue des arbres dénudés amènera une nouvelle question ; les grands feux allumés dans l'âtre en susciteront d'autres encore. Que de notions intéressantes à déposer pendant l'hiver dans ce jeune cerveau !

Puis la saison deviendra plus clémente, la nature renaîtra, la sève gonflera tous les rameaux, les bourgeons apparaîtront. « Qu'est-ce ? et pourquoi ? » Le jardin et la campagne s'empliront de murmures, de bruits et de vie ; les insectes écloreont en même temps que les fleurs. « Pourquoi les abeilles vont-elles dans les fleurs ? » Les oiseaux picoreront. « Que mangent-ils ? » Les hirondelles danseront leur ronde autour des clochers. « Est-ce simplement pour s'amuser ? » Les araignées tisseront leur toile. « A quoi bon ? » Et la rivière, « d'où vient-elle ? où va-t-elle ? A quoi sert-elle ? Pourquoi ne roule-t-elle pas toujours le même volume d'eau ? » Pourquoi encore, pourquoi toujours !

La maison, le jardin, la petite ville, la campagne sont des mines inépuisables; inépuisables, non seulement en elles-mêmes, mais encore parce qu'elles servent de point de départ à des excursions plus étendues. Car il y a sur la terre, et d'après les climats, d'autres plantes, d'autres fruits, d'autres animaux, comme il y a aussi d'autres rivières plus longues, plus larges, plus profondes que celles qui arrosent la petite ville de X... ; il y a aussi des villes plus considérables dans lesquelles d'autres industries sont prospères. Tel objet familier a été fabriqué ici, un autre a été fabriqué là ; un autre plus loin encore et le cercle s'élargira ; il s'élargira jusqu'à l'infini.

Et en même temps l'intelligence du petit élève se développera, son jugement se formera, il deviendra capable d'apprendre, en attendant de devenir mûr pour l'*étude*.

Et même, pour peu que l'institutrice soit judicieuse et habile, chaque jour elle fera accepter une *leçon* de quelques minutes sur un des éléments que le petit homme trouve maintenant et avec raison trop ardu. En rentrant à l'école¹, elle fera dessiner sur le papier, ou sur l'ardoise, le cours de la rivière que l'enfant avait, en jouant, dessinée sur le sable de la berge ; au-dessous du dessin naïf, elle écrira elle-même le nom de la rivière et elle en fera décomposer les éléments à l'élève naguère rétif. Une image qui intéressera le petit garçon fournira un second exercice de lecture ; la légende à inscrire au-dessous amènera tout naturellement un exercice d'écriture et d'orthographe. Quant au calcul (car il ne saurait être ici question d'arithmétique), il faudra inventer des procédés.

Je traversais naguère la partie ensoleillée du jardin du Luxembourg, habitée pendant les après-midi d'hiver par les enfants du quartier, et je songeais à la lettre que je commente, quand mon oreille fut frappée par le son d'une petite voix qui sonnait comme un timbre d'argent « Cinq, six, sept, huit,... onze ! – Tu oublies toujours dix », s'écria en riant une jeune femme, sa mère. 'Je m'approchai, il y avait sur le sol une rangée de « pâtés » faits en collaboration par la mère et le fils, et c'étaient les pâtés qui servaient de matériel scolaire. Comme les personnes qui aiment les enfants se devinent d'un regard, la jeune femme, me dit : « Je ne peux pas réussir à graver le dix dans sa petite tête. Faites le dixième pâté beaucoup plus gros », lui répondis-je. Et, quand je suis partie, l'enfant savait le *dix* et il expérimentait sa nouvelle acquisition eh comptant les cailloux, les personnes assises, celles qui passaient devant notre groupe...

Conclusions :

¹ Correction de l'éditeur : dans le texte de l'édition 1895, « En rentrant à la maison ».

1° Un enfant vient d'atteindre sa cinquième année ne peut pas aimer l'*étude*. S'il l'aimait, il faudrait combattre cette tendance contraire à son développement ultérieur.

2° Ce que nous appelons intelligence chez un enfant de cet âge, c'est la curiosité intellectuelle, à laquelle nous devons donner *avec mesure* un aliment.

3° L'impatience, c'est-à-dire le besoin de bouger, de voir, de savoir, et de vivre, est inhérente à l'enfance ; l'éducateur *doit* la respecter, sous peine d'entraver le développement moral en même temps que le développement physique de son élève.

4° Contraindre un enfant très vivant à recevoir des leçons vers lesquelles il n'est pas porté, parce que son tempérament vif s'y oppose, est dangereux même au point de vue de l'avenir intellectuel ; il peut en résulter une antipathie invincible pour l'étude.

5° L'enfant de cinq ans ne doit pas être astreint à un emploi du temps rigide ; il doit happer les notions au passage comme l'hirondelle happe, en volant, les insectes dont elle se nourrit. Vouloir le fixer, c'est inutile pour le moment, dangereux pour l'avenir, c'est cruel, c'est condamnable.