

L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

CINQUIÈME PARTIE - ÉDUCATION INTELLECTUELLE

CHAPITRE III

Les leçons de choses. – La lecture des images. – Les historiettes et les poésies. – Conclusion.

[Les leçons de choses.]

L'écueil des choses à l'école maternelle, c'est qu'elles conduisent invariablement à la « leçon de choses », et cette leçon, telle qu'elle est comprise, c'est la mort de l'enseignement intuitif, c'est la mort de la curiosité intellectuelle, c'est la mort de l'imagination, c'est la mort de tout ! Grâce à elle on ne peut montrer mouchoir de poche à un enfant de trois ans, sans lui parler du lin (de la racine à la fleur), du rouissage, du filage, du tissage, de la teinture ; on se croirait infidèle à la « méthode si un morceau de papier ne provoquait pas un voyage dont le point de départ est le morceau de chiffon jeté par la maman dans la boîte aux ordures, et le point d'arrivée, le magasin où se débitent les cahiers, sans que les petites victimes aient pu éviter une seule des étapes. S'agit-il d'un animal – et cet animal est lui aussi le sujet d'une leçon de *choses*, – le défaut est encore plus flagrant, du bout de l'oreille au bout de la queue, de l'extrémité des poils à l'intérieur des intestins, la description est inévitable ; de l'animal vivant, on parle à peine ; sur l'animal mort, à peine l'a-t-on tué, les détails abondent, l'utilité de son cadavre est démontrée par $A + B$.

Voici par exemple une note qui expliquera mon aversion pour la leçon de choses à l'école maternelle, je la choisis parce que – sauf la façon dont elle est conçue – elle n'a rien de choquant.

La maîtresse montre un chien. « Qu'est-ce que cet animal ? – Réponse : Un chien. – Qui a vu des chiens ? – Moi ! moi ! – Combien le chien a-t-il de pattes ? – Quatre ! – Le chien a-t-il une queue ? – Montrer sa tête, ses oreilles. – De quelle couleur est-ce chien ? – Le chien est un animal domestique qui nous rend de grands services ; il n'a pas d'intelligence parce que les animaux n'en ont pas, mais il a un instinct qui la remplace ; grâce à son instinct il nous sert à garder la maison et à garder aussi les troupeaux ; il va à la chasse. C'est un animal très utile, très fidèle ; il mange de la chair et vit de douze à quinze ans. »

Sauf au moment où la maîtresse a demandé : Qui a vu des chiens ? les lèvres n'ont pas souri, les yeux n'ont pas brillé, les mains ne se sont pas levées, les remarques ne sont pas parties toutes seules, la classe est restée morne... Pourquoi ?

Nous sommes avec des enfants de quatre à six ans ; lorsqu'ils étaient parmi les petits, on leur a déjà montré cette même image. On leur a demandé combien le chien a de pattes ; on leur a fait montrer la queue du chien, les oreilles du chien ; on leur a dit que le chien gardait la maison, qu'il gardait les troupeaux, qu'il allait à la chasse... Ils savent tout cela, ils le savent déjà jusqu'à la satiété.. Il faudrait donc

glisser sur ces notions et appuyer sur d'autres. On ajoute, il est vrai (car j'espère qu'on ne l'a pas dit aux enfants de deux ans), que le chien, qui n'a pas d'intelligence, a un instinct qui la remplace ; mais alors les yeux s'éteignent pour tout de bon, et pour ne plus se réveiller, car cette distinction entre l'intelligence et l'instinct n'est pour les enfants qu'une question de mots, comme elle n'est guère aussi qu'une question de mots pour la maîtresse elle-même. Qui oserait aujourd'hui formuler à ce sujet, surtout pour des bébés, un enseignement précis ? Dites donc à l'enfant que le chien est un animal intelligent, quoique son intelligence ne lui fasse pas faire les choses que nous faisons nous-mêmes plus tard, beaucoup plus tard, votre petit élève, si ces questions l'intéressent – ce qui est à souhaiter, – se fera là-dessus une opinion raisonnée, la seule qui vaille.

Donc le chien est un animal remarquablement intelligent, aurait dû dire la maîtresse qui m'a fourni le sujet de cette note. C'est, de plus, un animal fidèle. Mais qu'est-ce au juste que la fidélité ? L'enfant s'en rend-il bien compte ? sait-il que la fidélité consiste en un attachement continu, inaltérable, qui survit à tous les déboires, à toutes les déceptions, à toutes les injustices, et, dans l'espèce, à toutes les brutalités ? Or, si notre petit auditoire ignore ce que c'est que la fidélité, que peut-il faire sinon somnoler lorsque vous lui dites que le chien est fidèle ?

Le chien vit de douze à quinze ans ! Qu'est-ce que cela peut faire à un enfant de six ans qui confond encore hier et demain ?

Mais alors que nous reste-t-il à dire sur cet ami de l'enfant et de l'homme ? Il nous reste à raconter des anecdotes prises sur le vif et prouvant, clair comme le jour, que le chien a un instinct ou une intelligence remarquable, et qu'il est d'une fidélité à toute épreuve ; ces anecdotes forceront les enfants à se rendre compte par eux-mêmes de ce qu'on entend par l'intelligence, l'instinct et la fidélité.

Combien de fois n'avons-nous pas demandé aux maîtresses de substituer aux notions plus ou moins techniques, toujours hors de saison à l'école maternelle, et à la description toute sèche de l'animal, le récit de ses « faits et gestes », son histoire vivante, autrement intéressante, autrement instructive, et même autrement pratique ! Je sais bien que tout le monde – les institutrices surtout, auxquelles il est défendu d'introduire des animaux domestiques dans les classes et dans les cours – ne peut pas faire à ce sujet des observations intéressantes ; mais tout le monde peut se tenir au courant de celles qui ont été faites par d'autres or on composerait une bibliothèque avec les histoires de chiens qui ont été recueillies. Mais, m'objectera-t-on, il faudrait savoir où les trouver ? – D'abord, en consultant les catalogues des bibliothèques pédagogiques et des bibliothèques communales, ensuite en passant moins légèrement sur la partie des journaux pédagogiques qui ne paraît pas assez technique, et qui est cependant la seule réellement éducatrice, car elle a pour but d'*éclairer* les connaissances acquises, de les *élargir*, de les *faire vivre*.

En ce qui concerne les chiens, j'ai le souvenir de regards brillants, de lèvres souriantes, de mains frappant les unes contre les autres ; c'est que je racontais les hauts faits de mon ami *Tip* qui jouait de son vivant à cache-tampon ; de mon ami *Tom*, un chien universitaire, s'il vous plaît – le gardien fidèle de l'École normale d'institutrices de Nîmes. Celui-ci est un gros chien assez coutumier du farniente : on

n'est pas pour rien du pays des *Garrigues*. Une partie de sa journée il est étendu tout son long dans le beau jardin parfumé, dont les terrasses sont voisines de la *tour Magne* ; à son attitude on se figure qu'il regrette de n'être pas né lézard. La cloche qui sonne le lever, ou la rentrée en classe, ou même la récréation le laisse sourd. On n'a pas besoin de lui, et il n'est point animal à faire du zèle. Mais le jeudi, aux premiers tintements qui annoncent l'heure de la promenade, Tom se dresse ; il va se poster, assis sur son derrière, sur une marche du perron où les élèves-maîtresses se réunissent ; dès que le jeune bataillon est au complet, il se met en marche, il prend les devants, reconnaît le terrain, revient à la tête de ligne, va surveiller les derniers rangs ; malheur au chien anti-universitaire qui viendrait japper près de la colonne ; malheur au malappris, au malintentionné qui essaierait de gâter la promenade en provoquant un incident fâcheux ! Tom est un gardien scrupuleux, une duègne judicieuse et impeccable. La promenade achevée et le troupeau rentré au bercail, Tom abdique jusqu'au jeudi ou au dimanche suivant.

Mais ce n'est pas tout lorsque les élèves-maîtresses vont en vacances, il les conduit à la gare, il traverse les salles d'attente, vient se poster sur le quai, et ne reprend le chemin de l'école que lorsque le train est parti.

Autre chose : si, pendant le cours de l'année, une ancienne élève revient à l'école pour faire une visite à la directrice, aux professeurs, aux élèves qu'elle connaît, Tom lui fait fête, il attend à la porte le moment de son départ, il l'accompagne aussi à la gare, et ne rentre que lorsque le train entraîne la jeune voyageuse vers l'endroit qu'elle habite.

Ne pensez-vous pas que l'histoire du brave Tom ferait comprendre aux enfants ce que c'est que l'intelligence et la fidélité du chien ?

Tip et Tom ne sont pas mes seuls amis parmi les chiens ; je connais aussi et j'aime selon ses mérites *Triboulet*, un jeune caniche noir au poil long et soyeux, aux yeux tantôt doux et caressants, tantôt brillants comme des escarboucles. Comme tous les caniches ; Triboulet aime follement à jouer, et il a la manie de porter toujours quelque chose dans la gueule. Tout ce qu'on lance, il le rapporte, quand il faudrait, pour cela, traverser les taillis les plus épais, se jeter à l'air ou bien grimper aux arbres. Avec une pomme de pin, on l'amuse toute une journée. C'est lui-même qui va la chercher ; il la jette aux pieds d'une personne de la société, et si cette personne fait mine de rester indifférente, il la lui porte jusque sur les genoux. On finit toujours par lui céder, et alors commencent les réjouissances les plus variées. Si l'on accroche la pomme de pin à l'écorce d'un arbre, Triboulet a vite fait de grimper et de la prendre entre ses dents. Mais ce n'est pas du premier coup qu'il s'est montré si habile ; au début, il ne savait pas prendre son élan, il restait au pied de l'arbre, et sautait aussi haut qu'il pouvait, mais infructueusement toujours. Pour lui faire prendre son élan, il fallait l'enlever dans ses bras, le porter à quelque distance de l'arbre, puis le lâcher soudain. Il s'élançait alors de toute sa force et grimpait à une fort belle hauteur.

Quand Triboulet en a assez de grimper aux arbres, il se repose un instant ; mais bientôt, il vient vous faire de nouvelles avances. On peut alors jeter la pomme de pin dans un massif du parc. Guidé par son odorat, presque aussitôt il la trouve. C'est même trop facile, et il a fallu recourir à des ruses. On a fait semblant de jeter la

pomme de pin devant soi, et, tandis que Triboulet s'élançait dans cette direction, on se retournait et on lançait dans la direction opposée. Le chien ne s'y laisse plus prendre ; il s'aperçoit toujours à temps du subterfuge. On est donc obligé d'inventer de nouvelles difficultés.

Triboulet apprend aussi à ne pas toucher ce qui doit être respecté. Les premières fois qu'il a vu jouer ses maîtresses à la balle sur la pelouse, il s'élançait et tâchait d'attraper toutes les balles indistinctement. On est arrivé 1° à l'empêcher de toucher aux balles qui tombent dans l'intérieur du jeu (marqué seulement par une ligne sur le gazon) ; 2° à se faire rapporter celles qui tombent loin du jeu.

Au salon, on s'est amusé à lui faire chercher un morceau de bois que l'on jetait au hasard parmi les meubles. Un jour, on le lança sous un canapé dont les pieds étaient trop bas pour que Triboulet pût y passer. Il se donna une peine inouïe pour glisser une de ses pattes et atteindre le bout de bois, mais il dut y renoncer. Quelqu'un prit alors le balai du foyer, le fit passer sous le meuble et retira l'objet. A quelque temps de là le même incident se produisit. Après avoir bien constaté que tous ses efforts étaient inutiles, Triboulet eut une idée lumineuse il alla chercher au coin de la cheminée le petit balai, et le porta à son maître sans paraître plus fier pour cela.

Je me suis attardée à ces récits, mais je ne le regrette pas. Je désire, au contraire, que l'importance que j'attache à ces scènes de la vie des animaux fasse impression sur mes lectrices, qu'elle les fasse réfléchir à l'inanité, sinon aux dangers de notre enseignement par formules, qu'elle les fasse entrer enfin dans la période de l'enseignement fructueux parce qu'il sera vivant.

En résumé : la leçon de choses est constamment ou trop touffue ou trop pauvre ; elle est rarement vraie au point de vue scientifique ; elle est presque toujours abstraite ; elle est tellement bourrée d'expressions locales, qu'elle aggrave la difficulté qu'éprouvent les enfants à apprendre le français ; elle est presque toujours mauvaise en tous points.

Une leçon de choses est trop touffue quand la maîtresse se croit obligée de dire tout ce qu'elle sait sur le sujet en question. Cependant il tombe sous le sens qu'un même sujet peut donner lieu (*doit* donner lieu) à des développements différents d'après l'âge des élèves auxquels on s'adresse.

Une leçon de choses est trop pauvre, lorsqu'elle n'apprend rien de plus aux enfants que ce qu'ils savent déjà.

Une leçon de choses qui contient des erreurs scientifiques est une leçon déplorable.

Une leçon de choses est abstraite, lorsqu'il n'y a pas de choses à l'appui. Quelques maîtresses, dont on ne saurait trop louer la bonne volonté, dessinent au tableau noir l'objet, la plante ou l'animal dont elles parlent, et se figurent avoir toujours fait la clarté dans l'esprit de leurs élèves ; mais elles se trompent très souvent, car le dessin est encore une abstraction, quand il représente une chose inconnue ; il ne vaut que si l'enfant *reconnaît* ce que la maîtresse a voulu représenter.

En l'absence des choses, les images sont une bénédiction, parce qu'elles mettent, presque autant que les premières, l'enfant en présence de la réalité. Mais avec les unes comme avec les autres, il faut encore se garder de l'abstraction.

Comme c'est elle qui nous tue, je tiens à donner des exemples pris en pleine vie de l'école (il serait plus juste de dire en pleine mort). Les uns relèvent du domaine intellectuel, les autres du domaine moral, tous ont pour but de faire redouter ce grand ennemi du développement intellectuel.

Note 1. – C'est une leçon de choses proprement dite qui aurait pu être bonne car la chose était là, devant les yeux des enfants. Mais la maîtresse allait si vite, sans se douter que les enfants ont besoin d'avoir du temps devant eux pour comprendre, et qu'ils ont besoin de toucher ce qu'on leur montre, qu'elle manquait absolument son but.

Le sujet était bien choisi cependant ; il s'agissait de peser des pastilles ! des pastilles rouges et blanches qui avaient attiré l'œil des enfants avant de leur faire venir l'eau à la bouche.

La maîtresse. – Vous connaissez tous cet objet. C'est une balance, n'est-ce pas ?

Les enfants. – Oui, madame.

La maîtresse. – Voici les deux plateaux, voici la flèche, voici l'aiguille. Vous avez bien compris ? Nous avons dit cela si souvent.

Les enfants. – Oui, madame.

La maîtresse. – Eh bien, nous allons peser des pastilles. Pour que le poids soit juste, il faut que l'aiguille soit toute droite au milieu de la flèche. Vous comprenez ?

Les enfants. – Oui, madame.

Et la maîtresse met dans un des plateaux – un plateau rond – des pastilles, et dans l'autre plateau – un plateau oblong – un poids.

Que critiquer là dedans ? En somme la maîtresse a commencé par un exposé auquel il n'y a rien à reprendre ; elle a continué par la démonstration. Sans doute, mais elle a oublié qu'avec des enfants si jeunes, l'exposition ne peut se dérouler ainsi d'un bout à l'autre, qu'il faut s'arrêter à chaque pas, faire toucher la chose, faire répéter son nom et son usage. Et cet oubli a été fatal ; j'en donne ici la preuve.

Ayant appelé un enfant (un de ceux du premier rang, s'il vous plaît, et vous savez ce que cela veut dire : cela veut dire que c'est un des plus avancés), je lui montre un des plateaux que j'ai enlevé de son support : « Comment appelles-tu ceci ?

– Des pastilles. » (Il y avait en effet des pastilles dans le plateau.) Je les enlève, et, lui montrant le plateau vide, je renouvelle ma question.

L'enfant reste muet. Comme toujours, la maîtresse met ce mutisme sur le compte de la timidité ; mais je lui fais observer que, lorsqu'il s'est agi de nommer les pastilles, dont le nom lui était parfaitement connu, l'enfant n'a pas été timide, et j'adresse la question à un autre, puis à un autre encore. *Personne* n'a pu nommer le plateau.

J'ai dit le nom ; je l'ai fait répéter par tous les enfants, puis par un tout seul, puis par un second, puis par un troisième ; enfin, au bout de quelques minutes plutôt dix que cinq, je crois que tout le monde connaissait le nom du plateau (c'était le plateau rond). Et la même difficulté – plus tôt vaincue cependant – s'est produite pour le plateau oblong... Bref, quand toute la classe a su le nom des deux objets, les vingt

minutes étaient écoulées ; les enfants avaient besoin de se détendre ; je n'ai pas cru devoir continuer.

La maîtresse a-t-elle été convaincue ? Cessera-t-elle de parler au désert ?

Note 2. – C'est une historiette dont le sujet était bien choisi, mais qui est restée vague, les détails se rapportant aux choses matérielles n'ayant pas été compris.

La maman de Victor lui avait donné pour sa fête un joli tambour et des baguettes. Victor se mit à battre sur son tambour, et il était très content.

Justin, l'ami de Victor, ayant vu le jouet de son camarade, courut vers sa mère et lui demanda de lui donner aussi un tambour. Mais la maman de Justin était pauvre, il lui était impossible de faire cette dépense. Seulement, comme elle voulait que son enfant fût heureux, elle prit un seau de bois et le recouvrit d'un morceau de gros papier, puis elle lui tailla deux baguettes dans une branche d'arbre. Elle lui fit ainsi un tambour.

Justin, ravi, courut montrer son tambour à Victor, et les deux enfants se disposèrent à battre de tout leur cœur. Hélas ! dès le premier coup de baguette, le tambour improvisé de Justin fut crevé. L'enfant fondit en larmes. Mais son ami le consola :

« Je te prête mon tambour, lui dit-il : il sera à nous deux. »

C'est simple. L'idée morale est charmante ; il n'y a donc rien à désirer. Si : il y a à désirer que les enfants comprennent. Or ils n'ont pas compris du tout la transformation du « seau de bois » en tambour. Je m'en aperçois vite, et je demande à la maîtresse de combler cette regrettable lacune. Et nous voici dans la leçon de choses abstraite ; elle parle d'un seau – et les enfants, qui prononcent un *séau*, – ne comprennent pas, elle parle aussi du bois, et par conséquent des arbres, des forêts,... et ce n'est pas dans les forêts que les intelligences égarées se retrouvent... Bref, c'est une confusion générale.

« Mais c'est de l'abstraction, cela ! Que faites-vous donc de l'enseignement intuitif, de cet enseignement qui entre dans l'esprit après avoir passé par les yeux, par les doigts ? Envoyez, s'il vous plaît, chercher un seau de *bois*, une grande feuille de gros papier et de la ficelle.

Nous n'avons que des seaux en fer battu.

Va pour le fer battu. » Le seau étant apporté :

« Comment appelez-vous cela ? – Un séau. – Non ; un seau. – A quoi servent les seaux ? » Tout le monde le savait. « En quoi est ce beau seau ? – En fer. – Y a-t-il des seaux chez vous ? – Oui. – Sont-ils tous en fer ? – Non, il y en a un en bois à la maison, dit un enfant. – Chez moi aussi, répond un autre.

Bien. Celui-ci, *pour faire semblant*, sera en bois.

« Maintenant donnez-moi la grande feuille de papier et la ficelle. » Vous voyez cela d'ici ; je couvre mon seau comme l'on couvre un pot de confitures. « C'est comme cela, dis-je aux enfants, que la maman de Victor avait fait le tambour. Dites-moi comment elle avait fait. » Vingt enfants expliquent à la fois. « C'est bien ; il nous manque encore... quoi ? – Des baguettes. » Deux baguettes de cerceaux font notre affaire. Je donne un petit coup, très léger, ça va bien. Je fais venir un enfant, et sans

recommandation préalable je lui dis : « Tape ». Le papier crève... C'est juste ce qui est arrivé au petit Justin.

Cherchez maintenant un enfant qui n'ait pas compris : il n'y en a pas un seul. Cherchez en qui ne puisse raconter l'histoire : il n'y en a encore pas un seul qui n'y parvienne avec un peu d'aide.

Note 3. – Toute une classe venait de réciter la fable du berger menteur qui a été mangé par le loup après avoir abusé plusieurs fois de la crédulité de ses camarades.

C'est très joli cette histoire ! La maîtresse qui fait son devoir en conscience – mais qui a le tort de parler à des enfants de cinq ans comme s'ils comprenaient – avait préalablement raconté, en prose, le petit drame, en prose, mais sans avoir pesé chaque mot ; elle avait insisté sur la *morale* ; et de sa leçon, si elle avait été comprise, les enfants auraient retenu simplement ou brutalement que les menteurs s'exposent à de bien grandes infortunes (comme les gourmands, comme les désobéissants, comme les ingrats), et j'avoue que j'aimerais mieux pas de morale du tout : Par réaction, contre cette peur du loup, des gendarmes ou de l'indigestion, j'aurais voulu laisser dans l'âme de ces enfants (c'étaient les plus grands ; ils avaient de cinq à six ans) un mot de morale vivante :

« Y en a-t-il un parmi vous qui ait fait une fois un petit mensonge ? » demandai-je en appuyant sur le mot « petit » pour montrer qu'il ne s'agissait pas d'une enquête sévère.

Personne ne répondit ; il était évident que l'on craignait un désagréable épilogue.

« Ce n'est pas pour vous punir, que je vous demande cela ; ce n'est pas même pour vous gronder ; c'est... pour savoir ; c'est surtout pour demander quelque chose à celui qui a fait, une fois – peut-être il y a longtemps – un petit mensonge. » (Vous voyez que j'y mettais des formes.)

Rassurée, une fillette s'accuse ; une fois, elle avait cassé un verre, et elle avait dit à sa maman que ce n'était pas elle.

« Ce n'était pas beau, et j'espère que tu ne fais plus jamais de mensonge : mais... est-ce que le jour où tu as menti, le loup t'a mangée ?

– Oui, madame !

– Comment ! le loup t'a mangée, quand tu as menti !

– Oui, madame. »

Et m'adressant à la classe entière :

« C'est vrai que le loup mange tous les enfants qui mentent ?

– Oui, madame ! »

Il m'a fallu beaucoup, beaucoup de temps et de patience pour les faire, arriver eux-mêmes à la réalité des choses. Je dis « eux-mêmes », car une affirmation dogmatique de ma part les aurait laissés dans le sommeil de la conscience dont je voulais justement les éveiller.

Note 4. – Dans une école maternelle de grande ville, fréquentée par une population exclusivement indigente, déguenillée, malpropre, malade, les enfants récitent une poésie dont je n'ai sous la main ni le titre, ni le texte mais dont le sens s'est d'autant

mieux gravé dans ma mémoire que le choix du morceau m'avait semblé plus malheureux. Il s'agit de deux enfants qui, ayant reçu chacun dix sous de leurs parents, cherchent ensemble le meilleur moyen (le plus agréable pour eux) de les employer. Pendant qu'ils hésitent, un petit mendiant leur tend la main, et l'un des deux – tous les deux peut-être – se dépouillent de leur fortune dans un élan de générosité.

Je voudrais d'abord amener mes lectrices à éliminer implacablement les morceaux dont les héros sont des mendiants et des faiseurs d'aumônes, car ces morceaux ne sont plus en harmonie avec notre manière de concevoir aujourd'hui la mendicité et nos devoirs envers les malheureux.

Aujourd'hui, en effet, tous les compatissants qui ont à cœur les sentiments de la dignité humaine et de la fraternité sont convaincus que la mendicité est la pire des écoles pour l'indigent, de même que l'aumône est le pire des soporifiques pour la conscience de celui qui possède, car l'indigent s'habitue à recevoir de l'argent non gagné, il se livre à la paresse, au vagabondage, à l'exploitation des âmes confiantes, tandis que celui qui possède croit trop facilement s'être libéré par le seul fait d'avoir mis la main à sa bourse. La mendicité a trop longtemps séduit les poètes, elle a été trop longtemps idéalisée ; il est juste qu'elle soit remise à sa place, tout en bas de l'échelle sociale, à côté de la paresse, de l'ivrognerie et de tous les vices qui en sont le triste cortège. De même l'indolence de celui qui fait l'aumône a été trop longtemps couverte de fleurs. Le pauvre ne doit plus tendre la main au riche pour que celui-ci y mette de l'argent ; il doit seulement accepter pour échapper à la misère l'aide morale et l'aide matérielle que le riche lui offre. Ce que je dis là, c'est la vérité d'aujourd'hui, en attendant celle de demain ; mais qui donc la fera pénétrer dans les âmes, si l'école continue à entretenir les préjugés et la fausse sentimentalité, si elle poétise l'abjection, si elle endort les consciences ?

Le sujet auquel je fais allusion était donc mauvais en soi, comme tous ceux de même nature ; il était plus que mauvais ; il était, je ne crains pas de le dire, immoral, vu le milieu pour lequel il avait été choisi. Voyons maintenant le parti qu'en tirait la maîtresse.

« Que faites-vous, demandait-elle à ces enfants – tous indigents, tous malpropres et déguenillés – lorsque votre maman vous donne dix sous ?

Nous les donnons aux pauvres, répondaient-ils en chœur.

C'est bien ; il faut toujours faire la charité. »

Alors j'ai fait une enquête ; c'est-à-dire j'ai interrogé à la place de la maîtresse :

« Ta maman te donne-t-elle un sou, le dimanche ? demandai-je à l'un d'eux.

– Non, madame.

– Et la tienne ?

– Non, madame.

– Et la tienne ?... »

Tout compte fait, trois ou quatre de ces petits malheureux avaient eu une bonne aubaine dans leur vie : quelqu'un leur avait donné un sou.

« Qu'as-tu fait de ton sou ? ai-je demandé à l'un d'eux.

– Je l'ai donné aux pauvres ! »

Et il m'a fallu bien insister pour qu'il se décidât à me dire qu'il avait acheté des bonbons !

Un tel enseignement est absolument stérile, pour tout, pour tout.

[La lecture des images.]

Revenons aux images qui – de même que les objets – sauveraient les enfants de l'abstraction ; malheureusement la manière dont on les emploie dans nos écoles maternelles leur fait perdre plus des trois quarts de leur valeur : les mêmes images servent aux plus petits comme aux plus grands – ce qui exclut toute gradation, – on montre de loin, aux plus petits, comme aux plus grands, une seule image suspendue au porte-tableau, ce qui rend, pour les premiers, l'exercice complètement inutile.

Pour les « petits » – c'est toujours par eux qu'il faut commencer, – il est nécessaire d'avoir autant d'exemplaires de la même image qu'il y a d'enfants autour d'une même maîtresse, car chaque enfant doit avoir un exemplaire entre les mains ; il faut que l'image soit pour un instant bien à lui, qu'il la tourne, qu'il la retourne, qu'il la voie d'abord avec les doigts, et qu'il arrive de lui-même à reconnaître l'objet ou l'être qu'elle représente.

L'image – pour les petits – doit, au début, être très simple. Elle doit représenter un seul objet, un seul animal, choisi parmi ceux qu'ils voient tous les jours. Ces objets sont ceux qui composent le mobilier, la batterie de cuisine, la vaisselle, auxquels on ajoutera peu à peu, pour animer la causerie, un chien, un chat, un âne, un oiseau. Mais que de surprises nous ménagent les enfants ! Leur ignorance de certaines choses qu'on se figure leur être familières est tout à fait invraisemblable. Rien de plus relatif que ces mots : « objets familiers ». Ce que nous voyons tous les jours, ou ce que nous voyons de temps en temps, quelques enfants ne l'ont jamais vu. Ainsi quoi de plus familier, nous semble-t-il, que le « petit mouton » ou le petit agneau paissant dans la prairie ? Depuis qu'il y a des écoles dans les villes et des enfants dans ces écoles, le mouton est le sujet le plus rebattu ; la maîtresse en parle toujours comme s'il s'agissait d'une vieille connaissance ! Eh bien, le mouton, le vrai, le mouton « en vie », est cependant un mythe pour beaucoup d'enfants. J'ai fait à ce sujet une enquête intellectuelle dans quelques écoles maternelles de Paris.

Dans une classe de soixante enfants de quatre à six ans, un seul avait vu un mouton, et il l'avait vu... à l'abattoir ! Quant à l'étendue verte et fleurie qui défraye tant de poésies et d'historiettes enfantines, c'était seulement des mots pour presque tous ; il a fallu nous contenter de la comparer aux pelouses de nos squares, et à l'herbe poussiéreuse et pelée du talus des fortifications ! La même ignorance, pour des choses différentes, existe chez les petits campagnards ; elle existe, pour des choses différentes encore, chez les indigents. Il est donc nécessaire, pour que l'enseignement donné par l'image porte ses fruits, que les maîtresses choisissent toujours la représentation de ce que les enfants ont pu voir dans le milieu qu'ils habitent ; celles qui négligent cette précaution font, malgré l'image, de l'enseignement abstrait.

A mesure que l'enfant se développe, on devrait lui mettre entre les mains des images plus compliquées, représentant chacune deux ou trois choses ; non pas des

choses disparates, mais chacune d'elles placée dans son milieu, à l'endroit qu'elle occupe ordinairement. Si c'est une soupière, par exemple, elle serait sur la table, et une assiette serait placée à côté. Par la même occasion le champ intellectuel s'élargirait, les rapports des choses entre elles s'accuseraient. Pourquoi la soupière est-elle sur la table ? Pourquoi l'assiette est-elle à côté de la soupière ? Que faudrait-il mettre sur la table pour que l'on pût servir la soupe ? Et pour que l'on pût la manger ?

Si une *troisième série* d'images représentait le couvert mis, et une *quatrième série* la famille réunie autour de la table, on aurait ainsi une gradation qui, partie du premier degré de l'échelle matérielle, se serait élevée jusqu'à la vie morale.

Malheureusement ces séries d'images graduées n'existent pas encore ; les essais tentés dans les dernières années n'ont pas été heureux, surtout si l'on considère la classe des petits. Puis la grande image suspendue est toujours en honneur, et à son vice rédhibitoire – celui de ne pouvoir être maniée par les enfants – j'en ajoute un second qui a bien son importance, l'image est presque toujours trop compliquée, et un troisième : nous ne revenons pas assez souvent sur les mêmes. Les enfants les ont-ils vues cinq ou six fois chacune ? Les ont-ils *lues* cinq ou six fois ? Les ont-ils racontées cinq ou six fois ? Pas toutes, c'est certain. Cependant une image qui n'a été vue que cinq ou six fois, c'est presque une inconnue pour L'enfant ! une histoire qu'il a entendue cinq ou six fois, ne lui dit *presque* rien ! C'est à la vingtième, à la cinquantième fois, qu'il commence à bien la goûter. C'est à la centième fois qu'il l'aime. Craindre la satiété pour ce genre d'exercice, c'est ne pas connaître l'enfant, c'est ne l'avoir jamais étudié. Il me souvient d'un bébé âgé de vingt-cinq mois, fils unique, sur lequel se concentraient toutes les tendresses du père, de la mère, de la grand'mère, des tantes : toutes les tendresses, toutes les anxiétés mais aussi toutes les espérances, tous les bons soins. Cet enfant, que j'ai suivi, étudié, scruté, enveloppé, beaucoup par attraction irrésistible, mais beaucoup aussi en pensant aux sept cent mille petiotis qui encombrant nos écoles maternelles de France, devait presque tout son vocabulaire aux images. Parmi les livres qu'on lui avait donnés, deux avaient alors ses préférences. C'était l'histoire de *Jean-Jean Gros-Pataud*, une historiette fort mouvementée, vu la maladresse du pauvre héros, et un volume d'animaux. Tous les jours, plusieurs fois, mon petit ami s'emparait de *Yean-Yean GosPataud* et racontait, dans son adorable jargon, quelques-unes des mésaventures du malheureux, toujours les mêmes, ne s'attardant qu'à celles qui l'avaient frappé au début et dédaignant les autres. Pour les animaux, c'était la même chose ; il y avait surtout le gros *buffle* (mon petit ami prononçait *gos buffe*) vers lequel il allait du premier coup, auquel il revenait toujours quand on essayait d'attirer son attention sur un autre animal. Et lorsque les livres étaient fermés, à table, au jardin, en s'endormant, *Yean-Yean Gos Pataud* et le *gos buffe* faisaient encore les frais de la conversation que l'enfant entretenait avec les autres ou avec lui-même.

En observant dans quel ordre d'idées restreint se mouvait le charmant petit bonhomme, je déplorais de plus en plus le tourbillon dans lequel nous lançons les petits enfants des écoles maternelles, enfants moins bien doués, moins bien entourés chez eux, et je me persuadais de plus en plus que nous faisons de [la] mauvaise besogne.

Puisqu'il est entendu – pour qui réfléchit – que l'image suspendue ne vaut rien ou presque rien ; puisqu'il est entendu que l'enfant ne voit l'image et ne la comprend que lorsqu'il l'a entre les mains, il faut adopter le système des albums de toile, ou de percale ou de coutil. La maîtresse taille des bandes d'étoffe, et y colle les images – cette petite opération doit être faite avec beaucoup de soin, surtout aux angles.

L'adoption des albums dans nos écoles marquera un véritable progrès vers la méthode maternelle ; car il faut le répéter encore, les enfants ne comprennent pas nos leçons. Ce n'est pas par plaisir, ce n'est pas par manie que je reviens constamment sur cette idée ; c'est que chaque jour ma conviction devient plus profonde... parce que chaque jour mon champ d'expériences s'élargit. Il y a quelques années, en effet, je croyais que les difficultés que rencontrent les maîtresses des écoles maternelles, difficultés presque insurmontables dans les pays à patois ou à dialectes, en Gascogne, en Provence, en Bretagne, n'existaient pas ou du moins étaient peu inquiétantes dans toutes les autres parties de la France. Aujourd'hui je pense autrement, non parce que j'ai *changé*, mais parce que j'ai *appris*, en voyageant dans toutes les régions de la France. Même à Paris, le peuple parle une autre langue que celle des livres ; même à Tours et à Blois, où se parle le français le plus pur, il a ses locutions à lui et sa prononciation à lui : « AL AJETTE TOUJOURS, A N'PORTE JAMAIS » (elle achète toujours des objets de toilette qu'elle ne porte jamais), me disait, il y a quelque temps, une Parisienne de Paris qui n'a jamais quitté sa boutique. « AL A PEUR QUE SON GÂS SE NOUEYE », m'a répondu tout récemment une fillette de Tours, à qui je demandais pourquoi une maman avait défendu à son enfant d'aller seul au bord de l'eau. « LES QU'AVONT (ceux qui ont) des bonbons veulent les manger », disent les enfants d'Angoulême.

Dans le Nord ? Oh ! dans le Nord, dans le Pas-de-Calais, dans les Ardennes, sur vingt mots il y en a bien quinze qui appartiennent au terroir ou encore à la profession du père de famille. Il y a le langage du mineur ; il y a le langage du manufacturier. Tous ces langages fleurissent à l'école maternelle, et opposent au français une digue fort difficile à franchir ; il faudrait donc que les maîtresses fissent une étude toute spéciale du langage des enfants, pour pouvoir remplacer par le français tous ces patois disparates. Autrefois on pouvait trouver que ces différences de langage étaient indispensables à la couleur locale, qu'elles faisaient partie du pittoresque ; aujourd'hui qu'elles constituent dans l'école un effroyable malentendu *il faut* en avoir raison. Enseignez donc le français aux enfants, au lieu de leur faire ânonner tant de chants soi-disant patriotiques auxquels ils ne comprennent ni A ni B ! Vous ferez ainsi du patriotisme sérieux, du patriotisme dont personne ne pourra contester l'utilité.

Les enfants ne comprennent pas le français ; je le répète encore. Or ces enfants qui ne comprennent pas le français apprennent des poésies, récitent des définitions, écoutent (ou du moins sont censés écouter) l'histoire de la féodalité ou de Louvois ; des explications sur les tremblements de terre *avec la théorie du feu central* ; ailleurs ils font des copies et conjuguent des verbes... Croyez-moi, ils sont dans le noir, et je suis convaincue que cette obscurité les accompagne ensuite à l'école primaire et dans leur vie tout entière.

En dehors du jeu, où l'enfant parle de lui-même, et où la leçon donnée en passant, et comme par hasard, serait très fructueuse, en dehors du jeu, je ne vois d'abord que les images. Tous les exercices de langage essayés sans leur secours sont nuls, et dégoûteraient plutôt les enfants de la langue française. On aura beau dire vingt fois par jour à un enfant de deux à trois ans « Qu'est-ce que je tiens à la main ? à quoi cela sert-il ? en quoi cela est-il fait ? » on ne lui enseignera pas à parler. En présence d'une image placée près de lui sur la table, il se lance ; il reconnaît un à un les objets et les nomme tout seul, ou avec l'aide d'un camarade ou d'une maîtresse ; il comprend bien les actions des individus, et les commente à sa manière ; les images délient les langues. Partout où j'en trouve au cours de mes tournées, le développement des enfants est incontestablement en progrès.

Les albums font des prodiges. Quelques maîtresses, n'ayant pu en faire un pour chacun de leurs nombreux élèves, ont collé leurs images sur des feuilles volantes (feuilles de couteil ou de grosse étamine), les enfants font entre eux des échanges et le but est atteint.

[Les historiettes et les poésies.]

L'enfant, bien développé par l'image, enrichit son vocabulaire en apprenant des poésies ; il fait plus que l'enrichir, il l'ennoblit. Est-ce un fait ce que je raconte là, ou bien suis-je en train de prendre mon désir pour une réalité ?

Hélas ! pour être traitée trop légèrement à l'école maternelle, la poésie constitue seulement un exercice de mémoire, et c'est lui faire injure que de lui demander si peu. Énumérons, si vous le voulez, tous les trésors que nous pouvons découvrir dans une poésie. D'abord c'est en général une petite histoire d'un genre délicat ; en poésie on parle plutôt du soleil et des fleurs, des enfants roses et gracieux, des papillons, des oiseaux et des actions généreuses que des choses vulgaires et des actes répréhensibles. Il est rare que l'on se permette d'écrire en vers : « Ne prends pas le bien d'autrui, parce que tu irais en prison » ; « Ne mens pas, parce que l'on ne te croirait plus » ; « Travaille pour gagner de l'argent », etc., toutes maximes qui tendent à nous américaniser dans le mauvais sens du mot, et qui seraient capables, si nous n'y mettions bon ordre, de tuer à tout jamais l'élan de notre âme, de notre chère âme française, si prompte à s'élever vers les étoiles. Le poète s'adresse à l'imagination, qui est une des fleurs de l'esprit ; il cherche à faire naître l'émotion, qui est une des fleurs de l'âme.

Mais ce n'est pas tout ; il habille ses idées d'expressions charmantes, élégantes, gracieuses ; les bonnes choses qu'il dit, il les dit de façon à les faire paraître aussi jolies qu'elles sont bonnes, et le beau et le bon se confondent si bien, grâce à lui, que l'enfant apprendrait à ne plus les séparer...

Mais est-ce qu'il le voit, ce beau ? est-ce qu'il l'éprouve, ce bon, lorsqu'il apprend ses poésies sans les avoir comprises ?

Oh ! je sais bien ce qu'on me répond en général ; on me dit : « Nous expliquons tout ; si l'enfant ne répond pas, c'est qu'il a oublié », et je ne prends, en général, cette réponse que pour ce qu'elle vaut, parce que l'explication est trop souvent imparfaite pour avoir été insuffisamment préparée.

Cela semble si facile, parfois !... et c'est pourtant si difficile... toujours ! Songez donc ! les enfants à qui nous enseignons des poésies, ce sont ces petits Parisiens qui disent : « *Al ajette toujours, a n'port jamais* », et que les exemples de leur milieu dirigent trop rarement vers les choses élevées ; c'est la petite file de Tours dont la maman *a peur que son gâs se noueye* ; ce sont *les qu'avont* d'Angoulême, ce sont les enfants de Lens qui tout récemment n'ont pas pu me comprendre, parce que je leur parlais d'une *tasse de lait*, puis d'un *bol de lait*, alors que, pour eux, tout récipient s'appelle une *jatte*...

Puisque la difficulté est incontestable, il est intéressant de chercher à l'atténuer, sinon à la vaincre. Elle réside : 1° dans le sens général du morceau, sens qui échappe presque toujours aux enfants ; 2° dans les expressions choisies par le poète, expressions nobles, alors que les enfants ne connaissent que le français vulgaire ou les mots de terroir ; 3° dans le rythme. Ces trois difficultés – principales, car il y en a d'autres – inhérentes à la poésie et au manque de développement des petits écoliers sont aggravées, dans des proportions désolantes, par l'enseignement exclusivement collectif.

J'ai dit que le sens général des poésies échappe presque toujours aux enfants, et je prends un exemple au hasard – dans le tas considérable.

On récite le *Grillon* de Florian. Cette fable a la réputation d'être très facile, aussi l'explique-t-on peu ; en général les enfants n'y comprennent rien du tout. C'est que l'idée morale en est extrêmement délicate : le bonheur dans une situation modeste, obscure même. Cependant faut-il renoncer à cette fable, qui met en scène deux animaux dont l'un est familier aux enfants ?

Ce n'est pas mon avis ; mais je voudrais préparer l'intelligence de mes petits élèves à la comprendre. Je prendrais peut-être la chose d'un peu loin. Ainsi tous les enfants connaissent des petites filles qui aiment beaucoup à mettre leurs jolies robes et leurs jolis chapeaux pour qu'on les regarde dans la rue. Quand elles ont mis leur toilette du dimanche, elles se tiennent droites comme des cierges et ne veulent pas s'amuser, de crainte de déranger l'harmonie de leur costume. Oh ! elles trouvent la journée lente à passer, elles ne sont pas gaies au fond du cœur ; mais on les regarde et leur vanité est satisfaite. Il y a donc des personnes qui aiment qu'on les regarde.

Lorsque les petites filles qui aiment qu'on les regarde passent dans la rue, il y en a d'autres plus modestement habillées qui regrettent de n'être pas belles aussi : « Comme elles sont heureuses, se disent-elles, d'avoir un aussi beau chapeau, une robe que l'on voit de si loin » Elles sont un peu jalouses de leurs compagnes élégantes.

Cela compris, je raconterais une histoire :

La petite Marie portait pour la première fois une jolie robe rose avec une ceinture de même couleur dont les bouts descendaient jusqu'au bas de sa jupe ; elle avait aussi des nœuds roses aux épaules et un chapeau garni de fleurs. Georgette et Louise, qui n'avaient pas de rubans à leur robe et pas de fleurs à leurs chapeaux, la regardaient avec envie. « Quel dommage, se disaient-elles, que notre papa et notre maman ne gagnent pas assez d'argent pour nous habiller comme Marie ! » Et elles avaient envie de pleurer. « Veux-tu jouer avec nous ? » demandèrent-elles timidement à la petite fille. – Non, merci ; maman me l'a défendu ; elle a peur que je ne gâte ma jolie robe. »

Georgette et Louise furent à ce moment accostées par des petits amis et des petites amies, et l'on organisa une partie de cache-cache. De temps en temps, les enfants passaient en courant devant le banc où Marie était assise ; elle avait l'air triste, et, comme ils avaient bon cœur, ils la plaignaient ; ni Georgette, ni Louise, ne regrettaient plus de n'être pas élégantes. On ne faisait pas attention à elles quand elles passaient dans la rue, mais au moins elles s'amusaient librement, et elles comprenaient que les belles toilettes ne font pas le bonheur.

Les enfants ont-ils bien compris cette petite histoire ; l'ont-ils racontée de façon à vous convaincre que ce n'étaient pas des mots qu'ils répétaient, mais des idées qu'ils exprimaient : racontez-leur la fable du *Grillon*. Quand vous aurez fini, demandez-leur si l'insecte aux ailes bleues, pourpres et jaunes ne ressemble pas à une petite fille dont vous leur avez conté l'histoire. Si vos petits élèves sont intelligents, s'ils sont habitués à réfléchir autant qu'on le peut à leur âge, ils répondront : « Il ressemble à la petite Marie. La maman de la petite Marie l'habillait avec de belles robes, le papillon est né paré de belles couleurs. » S'ils n'ont pas trouvé tout seuls, mettez-les sur la voie : ce petit exercice de comparaison n'est pas trop fort pour eux.

Et le grillon, à qui ressemble-t-il ? La seconde comparaison coule de source, et rien ne peut désormais rester obscur dans votre explication. Les petites filles modestement vêtues ont fini par plaindre leur camarade que ses beaux vêtements empêchaient de jouer ; le grillon se félicite de ne pas attirer les regards. « Oh ! oh ! dit le grillon, je ne suis plus fâché ; il en coûte trop cher pour briller dans le monde ! »

Les enfants ne comprennent pas plus les mots qu'ils ne comprennent le sens. On récite une fable qui s'appelle *la Fauvette*. Cette fauvette, revenant de faire des provisions, voit avec douleur des « écoliers turbulents » en train de lancer des pierres dans le nid qui abrite ses oisillons.

La directrice est intelligente ; elle a de l'entrain, elle aime les enfants, elle explique avec brio ; mais elle va un peu vite, se contente d'à peu près, et ne se doute pas de la peine qu'il faut prendre pour extirper une idée fausse logée dans une petite cervelle. « Qu'est-ce qu'un écolier ? demande-t-elle. – C'est un enfant polisson, répond une petite fille. – C'est un enfant polisson », répondent en chœur tous les enfants, et la jeune femme passe outre. Mais... je l'arrête. « Est-ce que vous êtes des polissons, mes enfants ? – Oh non ! madame. – Cependant vous êtes des écoliers. Est-ce que, par hasard, vous ne savez pas ce que c'est que des écoliers ? » Et ils l'ignoraient en effet ; nous nous figurons trop facilement que les enfants sont familiarisés avec tout ce qui, pour nous, est usuel. La maîtresse, invitée à donner l'explication, s'en tire à merveille, puis demande à tous les enfants : « Qu'est-ce qu'un écolier ? C'est un enfant qui va à l'école. – Très bien. » Et encore une fois elle se dispose à passer outre. « Pas encore, lui dis-je ; adressez-vous individuellement à la petite fille qui, tout à l'heure, vous a fait une réponse erronée. » – « Qu'est-ce qu'un écolier ? lui demande de nouveau avec beaucoup de bonne grâce la maîtresse. – C'est un enfant polisson », reprend la fillette, qui en était restée à son idée primitive. Et alors, il a fallu travailler ! « Tu viens à l'école, et parce que tu viens à l'école tu es une écolière. Pourquoi es-tu une écolière ? – Parce que je viens à l'école. – Comment s'appelle une petite fille qui va à l'école ? – Une écolière. – Et un petit

garçon qui va à l'école ? – Un écolier. – Quand les enfants sont sages à l'école, ce sont des écoliers ? ... – sages. Et quand ils sont polissons, ce sont des écoliers ?... – polissons. – Tu comprends bien maintenant que tous les écoliers ne sont pas polissons, puisqu'il y a ici beaucoup d'enfants sages ? – Oui. – Eh bien, dis-moi maintenant ce que c'est qu'un écolier. – C'est un enfant qui va à l'école. – Bravo ! »

Vous vous tromperiez, chères lectrices, si vous croyiez que la victoire a été aussi rapide que je le raconte au paragraphe précédent ; il y a eu plusieurs tâtonnements ; mais, enfin, l'enfant y est venue d'elle-même, et *tout à fait* d'elle-même, sans qu'il ait été nécessaire de lui souffler les premières syllabes de sa réponse. Les vingt minutes réglementaires en ont été fort écornées mais personne n'avait perdu son temps. D'abord, et c'est le point principal, la maîtresse avait compris : 1° qu'il ne faut jamais laisser un enfant avec une idée fausse ; 2° qu'il est parfois très difficile de remplacer une idée fausse par une idée juste ; 3° que tout ce qui nous paraît couler de source pour nous-mêmes est une nouveauté pour le petit enfant ; 4° que nous sommes de grands coupables quand nous n'essayons pas de surprendre les procédés de compréhension de nos petits élèves. Enfin la petite fille avait appris – pour un moment, car il faudra recommencer cent fois – qu'il s'agit de réfléchir pour bien répondre ; ses petits camarades, que j'avais associés à la leçon, l'avaient appris eux aussi ; quant à moi, j'étais contente, comme je le suis toutes les fois que je crois avoir fait la conviction dans l'esprit d'une maîtresse.

Autre exemple : *Ceux que j'aime*.

J'aime maman, qui promet et qui donne
Tant de baisers à son enfant.

Je tiens infiniment à cet exemple parce que les deux vers et l'idée qu'ils expriment sont d'une simplicité telle qu'il ne peut venir à l'idée de personne que les enfants n'ont pas compris.

A personne, ai-je dit ? Ce n'est pas tout à fait exact parce que, dès le premier vers et d'après la façon dont il était coupé, j'ai été persuadée que les enfants n'y avaient vu que du feu. En effet, ils avaient récité sur le ton criard de la lecture :

« J'aime maman, qui promet et qui donne » ; ils s'étaient arrêtés là, comme si l'idée était achevée, et, un peu plus tard, ils avaient ajouté : « tant de baisers à son enfant ». C'était bien cela, en effet, les enfants n'avaient pas compris que le second vers était le complément indispensable de l'idée ébauchée dans le premier ; et il a fallu du temps et de la peine pour les faire respirer après « promet » et leur faire dire sans interruption « et qui donne tant de baisers à son enfant ».

Mais le résultat obtenu, voici bien une autre difficulté : le mot « baiser » n'est pas du vocabulaire des gens du peuple. Ils *embrassent* leurs enfants ; ils ne leur donnent pas de baisers. Vous doutez peut-être de mon assertion ? Eh bien, voyez un peu : « Vous aimez votre maman parce qu'elle vous donne quelque chose, leur ai-je dit. Que vous donne-t-elle ?

– Du pain ! de la viande ! de la soupe ! du vin ! du café ! »

Bref, de tout excepté des baisers. Je veux les ramener vers l'idée de la poésie. « Oui, leur dis-je, votre maman vous donne bien de tout cela ; mais elle vous donne aussi autre chose qui vous fait bien plaisir. Rappelez-vous ce que vous avez récité : « J'aime maman, qui promet et qui donne tant de baisers à son enfant ». Réfléchissez bien. Que vous donne-t-elle, votre maman ?

– De la viande ! du vin ! » etc. Alors, j'ai pris un enfant sur mes genoux, je lui ai dit : « Comme tu es bien gentille, je vais te donner un baiser ». Après le lui avoir donné : « Tu vois bien, c'est ça un baiser ; je t'avais promis un baiser et je te l'ai donné ; maintenant, je te promets deux baisers : les voici ; et encore je te promets beaucoup, beaucoup de baisers, autant de baisers que tu en voudras », et je l'ai couverte de baisers.

On avait compris.

Hélas ! il y a beaucoup d'enfants qui ignorent non seulement le mot, mais la chose ! Que leur apprendrons-nous, si ce n'est cette chose exquise qui leur manque, le baiser,... presque autant que le mot.

L'enseignement exclusivement collectif des poésies donne lieu aux méprises les plus regrettables. Si quelques enfants, parmi les plus avancés, entendent et répètent exactement, la plupart des autres se laissent tromper par les analogies des sons, et entassent avec candeur dans leur mémoire non-sens sur énormités.

Ainsi on récite *l'Araignée et le Ver à soie*. Disons, en passant, qu'entre autres idées fausses ayant cours dans les écoles, il faut noter celle de l'inutilité des fils de l'araignée. On les compare à ceux du ver à soie, et l'on n'a pas assez de mépris pour les premiers, tandis que l'on ne sait pas assez exalter les seconds. Au point de vue industriel, c'est permis ; mais en histoire naturelle, est-ce qu'il n'y a pas identité absolue ? Et cette observation, lancée, revenons à notre poésie.

Pour moi, mon travail est utile,
Si je fais peu, je fais bien.

Ces deux vers sont, par altération, remplacés pour une quantité d'enfants par ceux-ci :

Pour moi, mon travail étudie,
Si je fais peur, je fais bien.

Comment ne pas emporter une tristesse navrante d'une école où l'on a entendu de pareilles énormités ? Croyez-vous vraiment que si l'explication avait été bien faite, les résultats seraient aussi décevants ? Croyez-vous aussi que si les mots avaient été bien détachés, bien prononcés par la maîtresse d'abord, puis par quelques enfants, choisis surtout parmi ceux qui ont besoin d'être suivis avec plus de sollicitude, croyez-vous que si l'on avait fait réciter ensuite à tous, sans leur permettre de crier, pour éviter le brouhaha, croyez-vous enfin que si l'on avait fait chaque jour réciter quelques élèves individuellement, on n'aurait pas mieux réussi ?

Dans le même ordre d'idées, voici deux autres vers qui font partie d'un chant d'école :

Grenouille verte,
Danseuse alerte.

Les enfants chantent ainsi :

Gre-nouille verte,
Dan-seusalerte.

Ici c'est le chaos intellectuel et malheureusement presque inextricable. Avec beaucoup de peine, nous arrivons à faire un mot des deux parcelles séparées grenouille, l'animal est assez familier aux enfants ; l'adjectif « verte », qui s'adapte à grenouille, est fait pour nous aider plutôt que pour nous entraver. Quant au second vers, que de peines ! Il faut avoir assisté à ces séances de redressement intellectuel pour s'en faire une idée. Nous avons d'abord détaché le mot alerte, puis nous l'avons expliqué *par le fait* séance tenante – l'inspectrice générale faisant d'abord le tour de la classe d'un pas lourd, puis faisant un second tour d'un pas leste, vif, alerte... et tous les enfants l'imitant ensuite dans les mêmes conditions.

« Eh bien, maintenant que vous êtes des marcheurs alertes, faites-moi voir si vous êtes aussi des danseurs alertes. » Vous croyez peut-être que la seconde expérience alla toute seule ? pas du tout. Il fallut encore danser lourdement, puis lestement pour faire comprendre la danse alerte ; il fallut parler de danseurs alertes, avant d'en arriver aux danseuses alertes, et enfin à la « danseuse alerte » de la poésie, et je ne suis pas bien sûre d'avoir fait pleine lumière dans les esprits.

Ah ! si l'on avait fait dire d'abord « grenouille », et pas gre-nouille ! si l'on avait montré une grenouille, – il y a presque partout un tableau qui la représente ; – si l'on avait fait dire ensuite « danseuse » en ajoutant « C'est la grenouille qui danse. C'est une danseuse. Elle danse légèrement, comme vous, lorsque vous ne faites pas de bruit ; c'est pour cela qu'on l'appelle *danseuse alerte*. »

Si, si, si...

Une autre fois c'était *la Laitière et le Pot au lait*. Le ton de la récitation, les mots écorchés me chagrinerent, il me semblait impossible qu'un morceau de poésie ainsi « crié » eût été compris. Je priai la directrice de désigner l'enfant qui savait le mieux la fable, et quand il eut fini :

« Comment s'appelait la laitière ? » lui demandai-je,

Il resta muet ; je renouvelai ma question, je m'adressai à quelques-uns de ses camarades. Même insuccès dont je ne fus d'ailleurs pas surprise, les enfants ayant récité « Perrettesursatête », comme s'il se fût agi d'un seul mot : « Perrettesursatête ».

Je vins donc à leur secours. « Elle s'appelait Perrette, comme d'autres s'appellent Mariette, Georgette, Antoinette. Comment s'appelait-elle ?

– Perrette.

– C'est bien.

– Que portait-elle sur sa tête ? »

Cette seconde question n'eut pas d'abord plus de succès que la première ; cependant je finis par obtenir cette réponse :

«Une laitière !

Comment ! une laitière ! Perrette portait une femme sur sa tête ? »

Ici la maîtresse intervint : « Dans ce pays, me dit-elle, « laitière » est synonyme de « pot au lait » ; le vase dans lequel on met le lait s'appelle une laitière. »

Vous voyez d'ici le malentendu. Mais alors que comprenaient les enfants lorsqu'ils disaient : « Notre laitière ainsi troussée comptait déjà dans sa pensée » ? etc., etc.

Oh ! mon Dieu ! ils ne comprenaient rien ; c'était du fouillis, du galimatias !

Il tombe sous le sens cependant que lorsqu'il s'agit d'un exercice de langage, et l'étude d'une poésie est l'exercice de langage par excellence, *on doit faire traduire d'abord en français les expressions du terroir*. Dans le cas présent, le titre de la fable lui-même, *la Laitière et le Pot au lait*, appelait, exigeait cette traduction. Car, enfin, dans l'esprit de ces enfants pour lequel une « laitière » signifiait un « pot au lait » que devenait le pot au lait indiqué dans le titre ? S'agissait-il de deux pots au lait ? C'est à s'y perdre !

Et puis : « Racontez donc la fable comme un conte ! »

« Il y avait une fois une marchande de lait (comment appelle-t-on les marchandes de lait ?) qui s'appelait Perrette (comment s'appelait cette laitière?). Un jour, elle allait vendre son lait à la ville. Elle avait mis son pot au lait sur sa tête ; mais le pot au lait était en terre durcie, ou bien en bois, ou bien en fer battu, ou bien en cuivre, et c'était lourd et dur sur la tête de Perrette ; alors elle avait mis un petit coussin, un *coussinet* », etc.

Ces enfants étaient intelligents, vivants, charmants j'ai passé avec eux un moment inoubliable !

.....

[Conclusion.]

Et si l'on me demande la conclusion de ces nombreuses pages, je dirai : L'enfant a un corps qu'il faut soigner, une âme qu'il faut respecter, une intelligence qu'il faut développer ; en transformant notre école maternelle en école préparatoire, en traitant l'enfant en « matière scolaire », nous sommes coupables envers son corps, envers son âme, envers son intelligence. Si nous péchons, c'est par ignorance, ignorance de l'enfant lui-même dont nous avons la charge, et c'est ici ou jamais le cas de dire « charge d'âme » ; tous nos efforts doivent donc tendre vers les études psychologiques. Il y a de bons livres ; il faut les lire et les vivre ; mais il y a surtout l'enfant, le livre vivant ; il faut le pénétrer, ce qui équivaldra à le respecter, à l'aimer.

FIN