

L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

DEUXIÈME PARTIE - LA SECTION DES PETITS

CHAPITRE IX - LE SECTIONNEMENT.

Le sectionnement. - Comment on sectionne. - Les petits et la femme de service. - Les petits sacrifiés. - Les locaux ne sont pas conformes au nouveau règlement. - Il faut se montrer industrielles. - Occupations des petits. - Dessin. - Construction. - Exercices manuels. - Pliage. - Cailloux. - Piquage, tressage, parfilage. - Il faut chanter pour les petits. - Le langage maternel. - Il faut apprendre à bien penser pour apprendre à bien parler. - Les images. - Celles qu'il faut choisir. - Comment se servir de l'image. - La méthode doit être vivifiée par l'esprit. - Un des procédés qui ankylosent la pensée. - Les exercices de mémoire. - Il faut savoir parler avant d'apprendre à lire.

« Dans les écoles maternelles publiques, les enfants seront divisés en deux sections, suivant leur âge et le développement de leur intelligence. »

Les directrices ont trop souffert de la difficulté insurmontable qu'il y a à garder ensemble, à occuper, à intéresser en même temps un nombre considérable d'enfants (la dernière statistique relève une moyenne de 126 enfants par école ; un nombre considérable d'écoles en ont de 200 à 350 ; beaucoup en ont 400 ; il y en a de 500, de 700 ! (Morlaix), de 1100 (Nice) ; les directrices ont, dis-je, trop souffert pour n'avoir pas applaudi à cet article du programme du 2 août 1881.

Chose étonnante beaucoup cependant n'en ont pas profité, et un très petit nombre seulement l'ont fait d'une façon judicieuse.

Il y a des cas - je le reconnais - où c'est tout à fait impossible : c'est lorsqu'il n'y a qu'une seule maîtresse. Mais l'État, qui a décidé le sectionnement, ne peut pas vouloir que le premier article reste lettre morte, car cet article non exécuté annihile tous les autres. Quant aux municipalités, elles ont tout à gagner à mettre leurs écoles en règle. Lorsqu'elles ne le font pas, je crois que c'est plutôt par négligence que par mauvaise volonté ; elles dorment encore sur l'ancienne garderie, ... ce qui donnerait à penser qu'elles ont le sommeil dur.

Le plus souvent, il y a deux maîtresses dans l'école, et cependant celle-ci n'est pas sectionnée dans le sens du règlement ; quelques bébés marchant à peine, ne parlant pas, restent avec la femme de service ; tous les enfants et les deux maîtresses sont ensemble, se gênant mutuellement. En ce cas, les directrices objectent presque toujours leur local mal approprié. Certes ! neuf fois sur dix, le local, plus ou moins conforme au règlement des salles d'asile, n'est pas conforme à celui des écoles maternelles, mais c'est le cas d'être industrielles. Il y a des personnes qui savent se faire honneur d'une fortune modeste ; il y a des femmes qui, avec quelques mètres d'une étoffe de peu de valeur,

savent se faire un costume qui les pare ; il y a des directrices qui savent tirer parti d'un local défectueux.

Le préau couvert – et il y en a presque toujours un - doit servir de seconde salle, et, dans les beaux jours, la cour ou le jardin doit être utilisé pour le plus grand bien des enfants.

Mais il y a une autre manière de sectionner que je trouve aussi mauvaise que celle dont j'ai parlé tout d'abord; elle est ainsi pratiquée :

1° Les tout petits qui savent à peine parler, à peine marcher;

2° Ceux de trois à quatre ou cinq ans dans la salle d'exercices, meublée de gradins et de tables, et y recevant des leçons sur toutes les parties du programme

3° Les *grands*, ceux de cinq et six ans, dans la troisième salle, que nous appellerons la classe, parce que, malheureusement, c'est une classe et pas autre chose.

Donc, avec ces trois sections, nous nous trouvons en présence d'un établissement comprenant la crèche - très mauvaise crèche, parce qu'elle n'est pas installée en crèche – et une école à deux classes.

Le cœur et la raison protestent contre cet ordre de choses, contre cette éducation de l'enfant (*élevage* eût été un mot plus juste) en dehors des conditions normales, et je me sens, chaque jour, plus invinciblement entraînée à le placer ou à le laisser dans son milieu, où il se développe, au lieu d'aider à lui créer un milieu factice où il s'étiole.

Dans les écoles maternelles non sectionnées et dans les écoles maternelles mal sectionnées, les petits sont toujours dans de mauvaises conditions d'éducation physique et morale, soit qu'ils soient mêlés dans la salle d'exercices avec leurs camarades plus âgés – qui sont eux-mêmes placés dans des conditions plus que contestables - et associés à leurs exercices, soit qu'on les garde dans un local séparé. Dans le premier cas, en effet, ils sont soumis à une discipline absolument contraire à leur développement; dans le second cas ils sont privés des bénéfices qu'apporte aux plus petits la vie passée avec de plus grands. Il est incontestable que, dans la famille, le second enfant s'élève plus facilement que le premier, parce qu'il profite de l'acquis de celui-ci. Quelque soit le dévouement, le génie même de la mère, il y a, malgré tout, bien loin d'elle à son enfant; entre pairs, au contraire, l'échange est tout naturel, et l'aîné y gagne tout autant que le plus jeune.

Tous les prétextes sont bons pour tenir les pauvres petits dans des conditions mauvaises. S'il n'y a qu'une directrice, elle considère comme son devoir strict de s'occuper des plus grands, de ceux « qui peuvent apprendre » ; s'il y a une adjointe, elle aide à s'occuper des grands, et les petits sont encore sacrifiés. Cependant la femme de service peut avoir toutes les qualités du monde, mais il lui en manque une indispensable pour la tâche qu'on lui impose. N'ayant pas été cultivée, elle ne peut donner ce qu'elle n'a pas reçu. Elle garde les enfants. En les gardant, elle leur parle un français... de sa façon, quand elle ne leur parle pas le patois de la région; elle les laisse manger... comme on mange dans le milieu où elle a toujours vécu; elle les nettoie... superficiellement; elle

les mouche... avec leur tablier, c'est-à-dire qu'en ce cas l'école continue les traditions des familles non cultivées, avec cette aggravation que la pauvre femme, dans l'impossibilité d'occuper les enfants, et se croyant obligée de les *tenir sages*, – puisqu'on est à l'école – exige que les malheureux soient assis sur les bancs, où ils s'étiolent.

Les petits sacrifiés !... mais c'est un crime !...

Dans la famille, c'est le « petit qui est l'objet de la sollicitude attendrie, non seulement des parents, mais de la soeur, mais du frère aîné. Si ce « petit », au lieu d'être fort et bien venant, est chétif et frêle, sa mère multiplie et affine ses soins; si son intelligence est paresseuse, elle s'efforce de l'éveiller; si son cœur paraît manquer d'expansion, elle le réchauffe par ses caresses. Une école maternelle où le « petit » est une sorte de quantité négligeable usurpe son titre.

Qui donc s'occupera de cette séduisante section des petits, dans l'école maternelle sectionnée d'après le règlement, c'est-à-dire dans celle où la première section sera composée d'enfants de 2 à 4 ou 5 ans, et la seconde d'enfants de 5 à 7 ? *L'adjointe, un jour sur deux*. Et la directrice ? J'allais dire deux jours sur un, mais on m'aurait objecté que j'ignore le pont aux ânes. La directrice et l'adjointe doivent s'en occuper chacune à son tour, soit tous les deux jours, soit l'une le matin, l'autre le soir.

Et voici pourquoi.

L'adjointe qui donnerait tout son temps aux petits ne s'initierait qu'à la moitié de sa tâche future. Spécialisée avec les uns, elle serait tout inexpérimentée avec les autres, le jour où elle deviendrait directrice elle-même; d'autre part, comme il faut d'autant plus de culture et d'expérience à l'éducatrice que l'enfant à diriger est plus petit, la place de la directrice est auprès d'eux. Si elle ne leur donne pas, *au moins*, la moitié de son temps, elle laisse de côté la partie la plus importante de son devoir; elle se prive de la part la plus honorable de sa fonction; elle renonce à des joies de l'ordre le plus élevé.

Cela dit, tâchons d'entrer dans la pratique.

L'application du règlement, en ce qui concerne les deux sections, réclamerait tout de suite une installation nouvelle. Mais une école, c'est comme Paris, cela «ne se bâtit pas en un jour», et nous tâcherons – en attendant mieux – de nous contenter de ce que nous avons.

Du préau couvert, nous allons faire la salle des petits; la salle d'exercices actuelle deviendra celle des plus grands, avec cette restriction, que ce qu'on appelle la « classe » pour les enfants des deux sections est une invention barbare, qu'elle doit être considérée comme le « pis-aller », comme l'« accident », et que le jardin et la cour doivent être l'« habitude ».

Occupons-nous des petits. Que leur ferons-nous faire?

Ah ! il s'agit d'abord de les laisser s'ébattre (la question du jeu libre a été traitée à l'article *Éducation*), puis de diriger leurs jeux et leurs mouvements de manière à rendre ces jeux et ces mouvements profitables au développement normal de leurs forces.

Ils feront « des exercices gymnastiques gradués, des mouvements, des marches, des évolutions et des jeux, dirigés par la maîtresse ».

Très bien mais à une condition : c'est que, dans chacun de ces exercices, chaque enfant sera un être indépendant de son voisin, ayant sa liberté d'allures et, par conséquent, sa responsabilité, au lieu d'être l'un des rouages inconscients d'un mécanisme plus ou moins compliqué, une espèce d'automate se mouvant au bruit martelant et ininterrompu du claquoir.

Cela veut dire qu'ils ne marcheront plus soudés les uns aux autres par les épaules, que le chef de file ira droit devant lui, au lieu de marcher à reculons, qu'on ne saluera pas à chaque instant les murailles, que les enfants ne se salueront pas comme des polichinelles dont on tire la ficelle, que marcher en cadence ne sera plus synonyme de marcher lourdement, que chaque pas devra être le résultat d'un mouvement franchement accentué de la jambe en avant, et non le piétinement sur place, que chaque mouvement, en un mot, concourra à donner de la force, de l'élasticité, de la grâce aux membres.

Dans cette section des petits, les directrices donneront les ardoises tous les jours; ceci est encore une innovation pour beaucoup de localités. Jusqu'ici, en effet, on pensait toujours que l'enfant était trop petit pour qu'on lui mît entre les mains une ardoise et un crayon, - à moins que ce ne fût pour écrire des chiffres - tandis qu'on le croyait toujours assez grand pour subir un enseignement abstrait.

« Notre école maternelle » change tout cela. Elle agit en mère de famille. Or que fait une mère de famille quand son enfant oisif devient difficile à amuser, qu'il la tracasse, qu'il l'empêche de travailler elle-même?

Elle lui donne un crayon et du papier, ou un crayon et une ardoise, et lui dit :

« Dessine et laisse-moi tranquille »

Donnez tous les jours des ardoises aux plus petits; dans les premiers temps ils y feront des barbouillages informes, puis viendront des animaux monstrueux, des paysages où les moutons seront plus grands que la ferme; mais peu à peu, si l'on fait naître et si l'on stimule en eux l'esprit d'observation, on verra les objets prendre tournure, les petits artistes s'extasier devant leurs œuvres, et nous-mêmes nous serons étonnés des résultats obtenus par ces bambins.

Il est absolument logique, d'ailleurs, que l'enfant dessine avant d'écrire. Le dessin est concret; une maison représente vraiment une maison; l'écriture, au contraire, est abstraite; ce n'est que conventionnellement qu'un *a* représente un son plutôt qu'un autre.

Quand les enfants auront assez dessiné, - les directrices, comme les mères, savent que les enfants ont bientôt assez de chaque chose - ils bougeront. Quand ils auront bougé et assez bougé, quand ils se seront détendus, ils recevront des cubes et des bâtonnets. Mais il ne s'agira pas de leur parler d' « arêtes », de « surfaces rectangulaires », de « lignes parallèles », d' « angles obtus », il faudra simplement les engager à élever des colonnes, à construire des maisons, des ponts, à placer des rails de chemins de fer, d'ailleurs ils le feront d'eux-mêmes.

Quoi encore ? Du tissage, du pliage, du parfilage, tous ces petits exercices manuels qui ont donné jusqu'ici de si bons résultats dans les écoles maternelles des pays étrangers, et que nous avons si complètement négligés, après en avoir d'abord mal expérimenté quelques-uns, et après en avoir fait servir quelques autres à une quasi-exploitation de l'enfant.

Personne n'ignore, en effet, que dans les anciennes garderies, pendant que les garçons étaient oisifs, le tricot était la base, les assises et le couronnement de l'instruction des filles ; et que, dans certaines provinces où s'exercent des industries spéciales aux femmes, tricot, broderie, filet, dentelle, les enfants des salles d'asile étaient astreints toute la journée au travail manuel, machinal, et devaient fournir quotidiennement une tâche rémunératrice pour leurs parents, voire même pour la directrice, dans des cas très exceptionnels, j'aime à le penser.

En présence de cette exagération ou de cette exploitation immorale et inhumaine de l'enfant, et de la difficulté de constater les délits, les amis de l'enfance avaient demandé la suppression des « travaux » manuels.

C'était se priver d'un élément précieux d'éducation et de discipline.

L'enfant naît actif; nous devons fournir des aliments à son activité. L'enfant naît maladroit, n'ayant ni la rectitude de l'œil qui permet de calculer les distances, ni la sûreté de mouvement qui dirige sans hésitation vers les objets, ni l'agilité des doigts, conquête de l'habitude. Remarquez un bébé à qui l'on demande – cela arrive tous-les jours – un morceau du bonbon qu'il mange. Ce n'est qu'après plusieurs essais infructueux, ce n'est que parce qu'on l'y aide, qu'il arrive à l'approcher des lèvres de celui qui le lui a demandé.

La rectitude de l'œil, la sûreté des mouvements, l'agilité des doigts, l'esprit d'arrangement, le goût s'acquièrent par l'éducation. L'école maternelle a le devoir de les éveiller, de les développer. Pour cela, elle a des procédés : le dessin et les exercices manuels. Nous avons déjà parlé du premier, sur lequel nous aurons certainement à revenir; occupons-nous maintenant des seconds.

Mais, parmi les travaux manuels, encore faut-il choisir. Les uns sont pratiques pour les tout petits, les autres ne le sont pas (la couture et le tricot, par exemple; on les avait même proscrits de la section des grands, où ils seront de nouveau accueillis, je l'espère...).

En inscrivant les exercices manuels au programme, la commission a entendu qu'ils n'auraient pas un but exclusif, mais qu'ils devaient concourir à la culture générale. De même que l'enseignement intellectuel se propose d'aider à l'éclosion des bons germes; et non de charger les enfants d'un bagage scientifique trop lourd pour eux, de même les exercices manuels ont pour but, non pas de faire ourler des mouchoirs et de faire tricoter des bas, mais de faire l'éducation de l'œil et des doigts, l'éducation du goût, et d'amener progressivement l'enfant de la *copie* à l'*invention*.

Les garçons ont, comme les filles, droit à cette éducation. On doit la leur donner en commun à l'école maternelle. Les petits doigts que l'on y exerce deviennent adroits pour attacher les bottines, pour nouer une cravate, pour boutonner des manches; ils réussissent à recouvrir un livre, à attacher à un tuteur la plante que son poids courbait vers la terre, à tailler un crayon, toutes choses également utiles aux enfants des deux sexes. Plus tard, chacun utilisera l'habileté de ses doigts pour ses occupations spéciales.

LE PLIAGE

Le pliage est un élément éducatif trop méconnu, regardé comme un jeu sans valeur, et par conséquent fort peu employé dans une trop grande quantité de nos écoles maternelles. Il favorise cependant le développement intellectuel, et il occupe et intéresse l'enfant en lui mettant dans les doigts une chose qu'il transforme lui-même.

Tout le monde devrait connaître la manière de procéder. L'enfant, ayant entre les mains un carré de papier, le plie en deux. Ah! le carré n'est plus carré, c'est un *rectangle* ou carré long. Beaucoup de choses autour de lui ont la forme rectangulaire, de même que beaucoup sont carrées. Il y a, par exemple, son mouchoir de poche et son ardoise. Il comparera. Plié en deux, le rectangle redeviendra carré; les coins abaissés de ce carré donneront des triangles : c'est de la géométrie *palpable*.

Mais, je vous en prie, mes chères lectrices, ne vous attardez pas à la géométrie ! Le morceau de papier carré intéressera surtout l'enfant quand il représentera son mouchoir de poche; le rectangulaire, son ardoise; le triangulaire, le pignon de la maison. Faites-lui faire des cornets qui ne s'appelleront *cônes* qu'accidentellement ; et exercez-le à faire des pochettes, des salières, des bateaux, des cocotes qui seront des *pochettes*, des *salières*, des *bateaux*, des *cocotes*. L'invasion de la géométrie et de la philosophie, l'invasion de la synthèse et de l'analyse, l'invasion de la méthode qui, *techniquement*, part du concret pour arriver à l'abstrait, l'invasion de l'esprit allemand, en un mot, dans nos écoles maternelles, m'effraye et me désole. Il y a peu de jours, je montrais à un enfant un seau, très bien dessiné par la directrice sur un tableau noir, et je voulus lui faire nommer l'anse de ce seau. « C'est une ligne courbe », me répondit-il, et je n'ai jamais pu lui faire nommer l'anse. J'ai fait cette expérience deux fois dans la même journée, dans deux écoles différentes, et deux fois j'ai obtenu le même résultat. Représentez-vous ces mêmes enfants jouant au sable, et disant à un camarade Prends le seau par la ligne courbe. Comme cela est ridicule !

Quoi ! l'intelligence claire et vivante de nos petiots, leur facilité d'assimilation et d'appropriation, leur imagination brillante, toute cette charmante poésie naturelle à l'enfance seraient condamnées à passer sous la toise géométrique, à s'emboîter sans rémission dans le rail horizontal! Un bambin appellerait un mât de cocagne une ligne verticale, et un tambour un « cylindre » ! Devant une montagne neigeuse, au lieu d'être

saisi, ému par la grandeur du spectacle, charmé tout au moins par les jeux de la lumière sur la neige, il serait surtout frappé par la forme et s'écrierait : « Oh ! le beau cône tronqué ! » En présence de la mer écumeuse, il verrait seulement le sens horizontal des vagues! Oh! ne commettons pas un crime de lèse-patriotisme qui serait en même temps un crime de lèse-humanité ! Restons Français!

La pratique de ce modeste pliage est, j'en conviens, plus difficile qu'on ne le pense, et je ne suis pas étonnée, pour ma part, que beaucoup de directrices se soient laissé décourager.

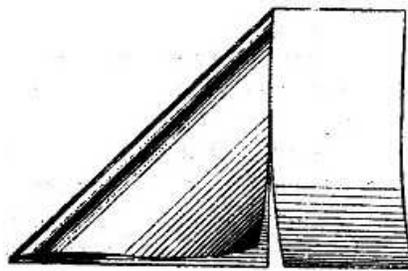
Ceux qui en ont fait un article du règlement se souvenaient d'avoir confectionné dans leur enfance des bateaux et des porte-monnaie en papier; des souvenirs plus récents leur rappelaient leurs enfants faisant aussi des porte-monnaie et des bateaux, et ils ne doutaient pas que ce qu'ils avaient fait eux-mêmes, ce que leurs enfants avaient fait, ne pût être obtenu dans les écoles maternelles. Ils n'oubliaient qu'une chose, - on oublie souvent bien des choses quand on fait de la pédagogie en chambre, et je suis du nombre des oublieurs : - c'est que la quantité d'enfants réunis dans les écoles maternelles centuple toutes les difficultés.

Est-ce à dire qu'il faut renoncer au pliage ? Non, certes ! mais pour le pliage il faut procéder, comme pour tous les autres articles du règlement, avec méthode ; il faut aller du simple au composé, du plus facile au moins facile. Essayer de prime abord de faire faire des bateaux, des porte-monnaie, des cocotes, c'est commencer la construction par la charpente, c'est se créer des difficultés presque insurmontables et toujours décourageantes.

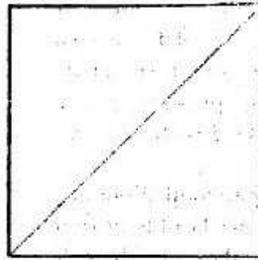
Commençons donc par le commencement.

La directrice a-t-elle le matériel approprié ? Il consiste, vous le savez, en carrés de papier un peu fort, de diverses couleurs, dont le cent se vend 50 centimes. Mais admettons que la municipalité ait reculé devant cette petite dépense; la directrice préparera elle-même des carrés de papier. Rien de plus simple. Une feuille de papier quelconque représente en général un rectangle ou carré long. En abaissant le petit côté sur le grand côté, on obtient :

- 1° Un triangle rectangle;
- 2° Un nouveau rectangle ou carré long plus étroit que le premier.



On détache ce petit rectangle, en suivant bien exactement la base horizontale du triangle; on dédouble le triangle, et l'on a un carré parfait.



Ce carré obtenu, la première leçon consistera à en faire compter les quatre côtés, à faire constater qu'ils sont bien tous les quatre de même grandeur - ce qui se fait en appliquant successivement chacun des quatre côtés sur l'un d'entre eux - et à faire comparer ce carré à tout ce qu'il y a de carré dans la classe.

Le mouchoir de poche de l'enfant - disons, en passant, qu'il faut que l'enfant ait un mouchoir dans sa poche - sera un excellent point de comparaison.

Ce carré de papier posé sur l'ardoise pourra être reproduit au crayon par l'enfant, qui en suivra les contours.

C'est assez pour une fois. Je suis même persuadée que le quart d'heure réglementaire aura été dépassé. A ce sujet, je voudrais persuader aux directrices qu'elles doivent avoir de l'initiative et que, sans se laisser aller à des infractions graves contre le règlement, elles ont plutôt à l'interpréter qu'à le suivre à la minute et à la seconde. Qu'elles écourtent la leçon qui, sensiblement, fatigue les élèves; qu'elles s'attardent un peu à celle qui les captive. A changer trop souvent et trop brusquement d'exercices et d'ordres d'idées, les enfants s'énervent; ils me font, parfois, l'effet de ces pauvres écureuils enfermés dans des cages tournantes : ils tournent, tournent sans cesse. L'essoufflement intellectuel est dangereux.

J'en reviens à mon carré de papier. La seconde leçon consistera à le faire plier en *deux parties égales*. Ce n'est pas si facile qu'on pourrait le croire, et il faudra y revenir plusieurs fois pour les mains inexpérimentées, prendre les enfants par groupes, ne pas permettre qu'il y en ait un dans le nombre pour lequel le temps ait été perdu.



Ce carré plié en deux parties égales est-il resté carré ? Comptons les côtés il y en a encore quatre. Mesurons ces quatre côtés. Ah! ils ne sont plus de même grandeur ; il y en a deux grands et deux petits vis-à-vis l'un de l'autre. A présent le morceau de papier est plus long que large, ou plus large que long. C'est un *carré long*. Les savants l'appellent un *rectangle*.

Reprenez votre exercice de comparaison. Le mouchoir de poche est-il aussi un rectangle ? Non; mais la porte, mais la classe elle-même, mais la table, mais l'ardoise sont des carrés longs.

N'est-ce pas assez pour la seconde leçon, peut-être même pour la troisième, car, en somme, que s'agit-il d'obtenir? C'est que les enfants arrivent à plier leur morceau de papier en deux parties rigoureusement égales, qu'ils le fassent sans difficulté, peu à peu, même avec grâce. C'est charmant, les petites mains adroites!

Mais ce carré long, produit par un carré plié en deux et qui a la même forme que l'ardoise, que la porte, que la classe, etc., tout le temps que les deux moitiés du carré sont appliquées l'une sur l'autre, ne pourra-t-il nous donner, en le dépliant un peu, quelques figures intéressantes ?

Écartez les deux côtés du carré long et dressez-le sur la table; voici la niche du chien, ou une tente de soldat, ou la toiture de la maison.

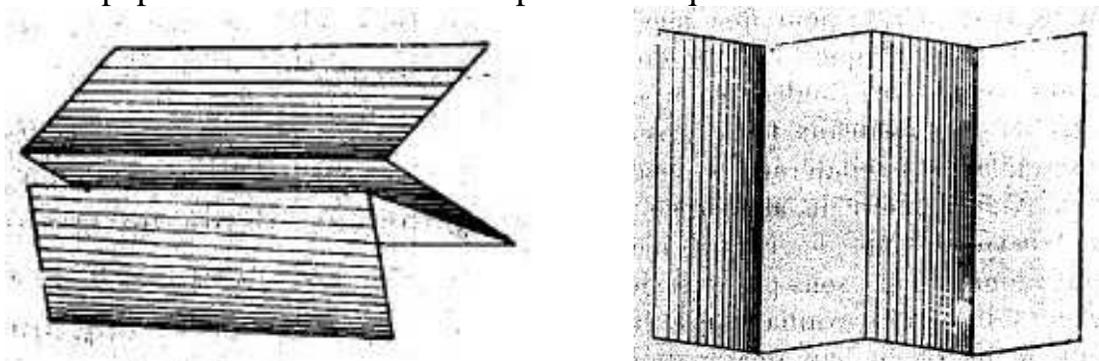


Mais oui, la toiture : la preuve, c'est que voici la cheminée! et la directrice, armée d'une paire de ciseaux, fait, en partant de la ligne de faîte du toit, une entaille verticale, puis une horizontale à angle droit, puis une troisième entaille parallèle à la première entaille; elle relève le rectangle ainsi obtenu. C'est bien le tuyau de la cheminée, et les enfants sont joyeux !



Ce carré, ce carré long» nous fourniront une masse d'objets.

Pliez d'abord votre morceau de papier en deux, comme tout à l'heure; pliez ensuite en deux chacune des moitiés ainsi obtenues, non pas l'une sur l'autre, mais l'une opposée à l'autre, de façon que leurs bords se rejoignent; écartez les feuillets formés par les plis, dressez votre papier sur la table : c'est un paravent à quatre feuilles.

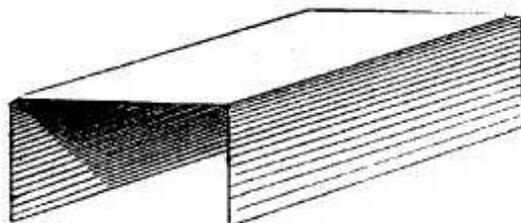


Autre chose, avec le carré ou avec le carré long :

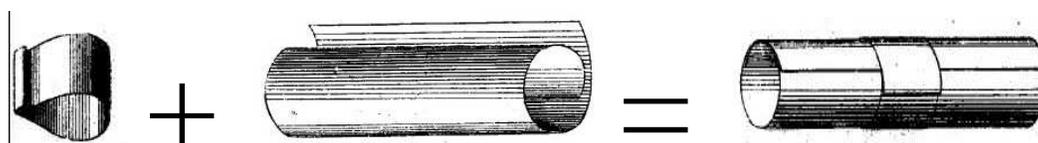
1° Pli au milieu dans le sens de la longueur ;

2° Chacun des bords rabattus sur le pli du milieu (pas l'un sur l'autre, mais, comme tout à l'heure, de façon qu'ils viennent se rejoindre vis-à-vis) ;

3° Redressez les deux parties abaissées de chaque côté, effacez le plus possible le pli du milieu, et vous avez la *table du réfectoire*.

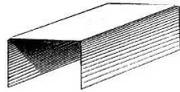


En attendant mieux, mettons sur la table la serviette roulée et maintenue par son rouleau. La serviette, c'est encore un carré ou un rectangle. Le rouleau, c'est un rectangle plus étroit, dont les deux petits côtés ont été fixés ensemble par un pli double, comme pour un ourlet.



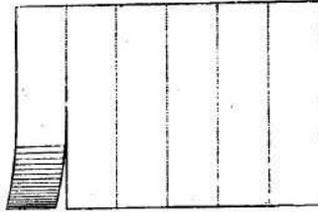
Voulez-vous le banc qui doit être à côté?

Prenez un rectangle de même longueur que celui qui a fourni la table, mais moins large de moitié, faites les mêmes plis que ci-dessus.

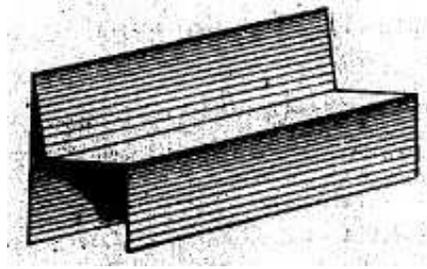


Mais ce banc n'est pas réglementaire il nous faut un banc à dossier.

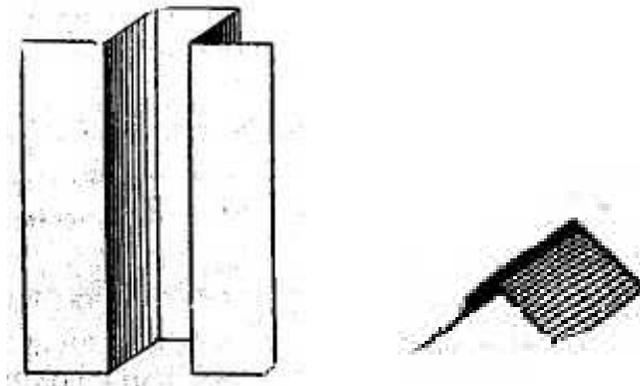
Reprenons le rectangle. Il faudrait le plier en cinq parties égales, ce qui est trop difficile pour les enfants c'est alors qu'il faut appeler le procédé à notre aide. Plions-le en six, supprimons la sixième partie, et dressons ainsi notre petite machine.



1^{er} feuillet, pied du banc;
2^{ème}, siège;
3^{ème}, dossier;
4^{ème} et 5^{ème}, appui du petit meuble.



La même combinaison du rectangle partagé en cinq parties (par le procédé empirique de tout à l'heure) donnera la guérite du soldat le feuillet du milieu donne le fond ; de chaque côté du fond, les deux panneaux ou murailles, puis la porte ouverte à deux battants. Un carré de papier placé au-dessus forme toiture.



Je pourrais multiplier les exemples. Mais je voulais seulement donner aux directrices quelques indications. Il me reste à leur montrer maintenant le parti que l'on peut tirer du pliage.

C'était dans une école maternelle située au sommet d'une ville pittoresque, comme il y en a tant dans notre « doux pays de France » ; les maisons ont escaladé la colline et se cachent dans la verdure, leurs fenêtres sont grandes ouvertes sur la vallée charmante où la rivière déroule, entre deux rangées de saules et de peupliers, son ruban d'argent moiré par la brise.

Il faisait chaud; les enfants manquaient d'entrain.

« Si nous les faisons chanter pour les réveiller un peu? »

La directrice donne le signal, et voilà tout le petit monde chantant :

Au bivouac où tout sommeille
Le clairon va retentir, etc.

Le chant fini, on se rassied, et, fidèle à mes habitudes d'investigation intellectuelle, je demande si les enfants ont bien compris ce qu'ils ont chanté...

Hélas ! « ce bivouac où tout sommeille » ne leur avait rien dit du tout,... oh! mais... du tout.

Que faire ? Le temps s'alourdissait de plus en plus; une leçon abstraite risquait de transformer l'école maternelle en un « bivouac où tout sommeille »...

« Si nous faisons du pliage ? »

Le pliage était, il faut l'avouer, peu en honneur dans cette école, quoiqu'elle fût pourvue – luxe inusité – d'une provision de carrés de papier.

« Que ceux qui veulent jouer avec moi s'approchent ! » dis-je ; et, sans attendre de réponse effective, bien sûre d'ailleurs qu'on viendrait peu à peu (ce qui arriva en effet), je pliai en trois parties égales un carré de papier, et je dressai devant moi la table ainsi obtenue. La moitié d'un autre carré de papier, également pliée en trois parties égales, me donna un banc, que je plaçai auprès de ma table. Tout en causant avec mon petit monde, qui peu à peu se pressait autour de moi, je découpai avec mes ongles un plat rond, que je plaçai sur la table, et je le remplis de boulettes de papier, chargées de représenter les pommes de terre.

On tira au doigt mouillé qui serait le maître et la maîtresse de maison; la bonne fut elle-même désignée par le sort, puis la première série d'invités, et l'on procéda au partage des pommes de terre.

« Si les autres faisaient de la musique, pendant cetemps? »

Aussitôt les enfants entonnent

Au bivouac où tout sommeille
Le clairon va retentir, etc.

Instinctivement je prends un carré de papier, je le plie en deux parties égales, puis, écartant les deux extrémités restées libres, je campe la *tente* sur la table.

« Voyez-vous ceci ? c'est une maison de soldat; une *tente*. Cette tente est en papier; les vraies sont en toile. Ces maisons-là sont faciles à transporter. Quand les militaires vont en voyage, ils les roulent, les emportent, et, quand ils veulent se reposer, se mettre à l'abri, ils les dressent dans la campagne.

« Faisons une deuxième tente, une troisième, etc.

- Mais les soldats, où sont-ils ?

- En voici un.

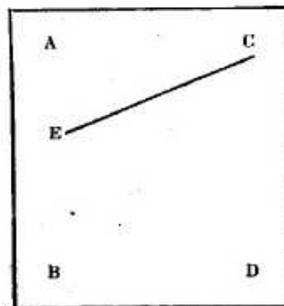
« Mon soldat, c'est tout simplement un rectangle de papier que je plie en deux parties égales dans le sens de la longueur, ce qui me donne un nouveau rectangle de même longueur, mais plus étroit.

« Faites la même opération que moi, et mettez des lettres, A, B dans le sens de la longueur (côté du pli), C, D encore dans le sens de la longueur du côté opposé.

« A peu près au tiers de la longueur (côté du pli) placez une cinquième lettre, E.

« Partant de E et vous dirigeant vers C, faites une déchirure oblique, que vous arrêtez un peu avant d'arriver au bord.

« Cela vous donne une espèce de triangle en papier; relevez-le, vous avez le capuchon de la capote militaire. » (C'est absolument le procédé qui donne les *capucins* de cartes.)



Vous savez l'amour des enfants pour les « semblants », vous comprenez leur joie.

« D'autres soldats d'autres soldats »

Et je faisais d'autres soldats, en effet, lorsqu'un petit raffiné dit d'un air tant soit peu dédaigneux : « Ils n'ont pas seulement de fusils! » »

C'est vrai pourtant, qu'ils n'avaient pas de fusils! Mais, quand on est bien lancé, on ne s'arrête pas pour si peu. Je coupai une petite bande de papier, je la roulai entre le pouce et l'index, j'assujettis mon rouleau (mon allumette) par un pli à l'un de ses bouts, puis, prenant un de mes « soldats », je fis avec mon ongle deux petites entailles, l'une au-dessus de l'autre, près du bord de la capote, à droite; je fis entrer un bout de mon rouleau

par l'entaille supérieure et le fis ressortir par l'entaille inférieure ... le fusil se dressa tout fier...

Mon soldat était au complet.

Quand tous les soldats furent armés et placés en ligne, on cria « En avant !... Marche !... »

Mais ils se fatiguent, les soldats. La journée est finie, ils ont sommeil,... où dormir ? Vite, les maisons de toile, les tentes. Elles sont dressées en un clin d'œil. C'est le campement des soldats, leur *bivouac*.

Nous enlevons aux soldats leurs fusils, leurs armes, nous les *désarmons*.

Après avoir vainement essayé de placer les fusils en *faisceaux*, nous les mettons en ordre le long des tentes, nous couchons nos soldats, qui tombent de sommeil, et les enfants chantent tout doucement pour ne pas les réveiller – des paroles que maintenant ils comprennent :

Au bivouac où tout sommeille,
Le clairon va retentir.

Les autres exercices manuels (piquage, tressage, etc.) mériteraient, eux aussi, des chapitres spéciaux ; si j'ai donné la préférence au pliage, c'est d'abord parce qu'il est dédaigné, ensuite parce qu'il est, de tous les exercices manuels, le plus propre à faire naître et à alimenter la causerie.

Une fois sur la piste, il n'y a qu'à vouloir ; chaque jour amène une découverte.

Je me trouvais dans un des départements les plus pittoresques, mais aussi les plus pauvres de France. L'école maternelle – pas pittoresque du tout – était misérable. Une seule salle, basse, sombre, carrelée, humide; un corridor étroit, froid et noir; une cour suspendue à la montagne, battue par le vent du nord. Les enfants étaient assis dans la classe, le long dumur; je touchai la main à tous ils étaient glacés.

Que pourrions-nous bien faire pour réchauffer ces pauvres petits ? Sauf les tableaux de lecture et quelques ardoises, il n'y avait *rien*.

La pauvreté rend ingénieux ; j'envoyai la femme de service et quelques-uns des enfants chercher des cailloux sur la route. « Apportez-en beaucoup, leur dis-je, un plein panier. »

Quand ils revinrent avec une ample provision, je fis vider le panier au milieu de la classe; j'appelai tout mon petit monde. « Il faut trier les cailloux ; nous mettrons les gros dans ce coin, les tout petits dans celui-ci, et les moyens dans celui-là. En voici un que j'appelle *gros*; un autre que j'appelle *petit*, et un troisième que j'appelle *moyen*; il est plus petit que les gros et plus gros que les petits. » Ce n'était pas « malin », comme on dit vulgairement, aussi le travail se fit-il vite et bien. Quelques bébés mirent bien un peu de désordre dans le triage, mais notre exercice y gagna en frais éclats de rire.

Le triage achevé, je partageai mon monde en deux groupes : « Nous allons maintenant placer nos cailloux, les *gros*, les uns à côté des autres, pour faire une ligne aussi droite

que possible. Puisqu'il y a deux groupes, cela fera deux lignes droites; chacun à son tour placera son caillou, même les bébés s'ils travaillent mal, les grands répareront leurs fautes. » Vous voyez d'ici les deux lignes censées parallèles qui bientôt traversèrent la salle, toujours sombre, mais où les enfants, agissants et heureux, n'avaient plus froid.

Le même exercice fut renouvelé avec les petits cailloux, puis avec les moyens.

Mes deux lignes, c'était le tracé du chemin de fer. Il y en a un dans la contrée; les enfants comprenaient.

Alors nous avons placé nos cailloux trois par trois, trois petits, trois moyens, trois gros puis plusieurs groupes de chacun; puis chaque groupe de trois s'est composé 1° d'un petit, d'un gros et d'un moyen; 2° d'un petit et de deux gros; 3° de deux petits et d'un gros; 4° de deux petits et d'un moyen; 5° d'un petit et de deux moyens, etc.

Le temps passe vite quand on travaille et qu'on s'amuse; les parents arrivaient pour chercher leurs enfants; j'ai promis de revenir dans l'après-midi; je voulais montrer à la directrice, sinon tout le parti qu'elle pourrait tirer de ce matériel scolaire inattendu (car les cailloux peuvent donner lieu à une quantité considérable d'exercices), mais au moins quelques combinaisons nouvelles.

L'après-midi, nous avons fait de jolis festons avec nos cailloux; il fallait encore un peu compter pour cela. Par exemple les cailloux en ligne oblique de gauche à droite en descendant (le cinquième en bas, destiné à former la pointe du feston), et 4 cailloux en oblique de gauche à droite encore, en remontant.

Le feston obtenu, nous avons passé au dessin grec 5 cailloux horizontaux, 4 verticaux formant l'angle droit, 4 parallèles aux verticaux, 4 horizon-taux, etc.

Feston et dessin grec peuvent et doivent servir à apprendre méthodiquement les nombres deux, trois, quatre, cinq, etc., puis à l'addition, puis à la sous-traction, puis à la multiplication, puis à la division. Ainsi notre premier dessin nous donne $5 + 4 + 4$. Si nous retranchons une des branches du feston, nous avons $13 - 4 = 9$. Si nous en retranchons une seconde, nous avons $9 - 4 = 5$.

Notre feston se compose de 3 fois 4 cailloux plus 1 = $12 + 1 = 13$ cailloux.

Si nous partageons notre feston en trois parties, il y aura 4 cailloux pour chaque part, plus 1.

Nous avons fait des ronds aussi, puis des carrés, et puis la façade d'une maison ; nous avons terminé par un « bonhomme ».

En cherchant bien, nous finirions par nous passer des municipalités qui nous refusent le matériel scolaire et puis, qui sait ? elles comprendront peut-être que nos efforts nous donnent droit à un matériel moins rudimentaire.

Les municipalités ont, il est vrai, une circonstance atténuante : elles ne sont pas tenues d'être pédagogues. Souvent les choses que nous leur demandons leur paraissent puérides. Il faudrait les persuader. J'avais, il y a cinq ans, demandé des cubes au maire d'une grande ville du Midi. Des cubes, et beaucoup d'autres choses en même temps. Et le maire m'avait promis : c'est si difficile de refuser!

L'année suivante, en repassant dans la même ville, je constatai avec regret que la promesse était restée à l'état de promesse.

Je réitérai ma demande. Le maire me promit de nouveau.

Mon arrivée est signalée une troisième fois. – Encore moi ! – Or rien n'a été donné de ce qui m'a été promis; il faut bien faire quelque chose cependant, ne fût-ce que pour me faire patienter... Le maire commande des cubes, et, chose merveilleuse, il en commande beaucoup.

Ces cubes ont été reçus à l'école, juste au moment où j'y arrivais. Le maire m'accompagnait. Il a vu d'abord les enfants se précipiter en désordre sur les morceaux de bois, que j'avais fait déposer dans le préau; puis il les a vus se grouper selon leurs goûts et se servir des cubes selon leurs aptitudes ceux-ci faisant un escalier, ceux-là élevant des colonnes, d'autres alignant des rails de chemin de fer ; et, les larmes aux yeux, il m'a dit « Si j'avais su le parti qu'on pouvait tirer de ces morceaux de bois, il y a longtemps qu'ils seraient ici ».

LE CHANT

Le nouveau règlement, qui parle du *chant*, ne dit pas que les enfants de la première section doivent être exercés à chanter, et nous croyons qu'il a raison. Des enfants de trois ans peuvent-ils apprendre des chants ? y en a-t-il dans le registre de leurs voix ? y a-t-il des paroles qu'ils puissent apprendre?

Il est vraiment difficile de l'admettre.

Cela veut-il dire que la petite section doive être privée de chant?

Oh ! non, certes ! Qu'avons-nous dit dès le début ? Que la directrice était la mère d'un grand nombre d'enfants. Eh bien, elle fera pour ce grand nombre d'enfants – permettez-moi de me citer ici en exemple – comme je faisais autrefois pour les miens quand ils étaient petits. Le plus jeune grimpait sur mes genoux, l'aîné s'asseyait à mes pieds, et ils me disaient « Mère, chante-nous ! » Et je leur chantais tout mon répertoire, et ils étaient heureux !

Aujourd'hui les rôles sont renversés; quand je suis bien fatiguée, je leur dis « Chantez-moi ! » Et ils chantent pour moi!

Les enfants de la seconde section chanteront pour la directrice, qui aura chanté pour eux quand ils étaient dans la première, et ils chanteront aussi pour les tout petits, qui ne peuvent pas encore chanter.

LE LANGAGE MATERNEL

Que mettrons-nous encore au programme des tout-petits ? Eh ! mon Dieu, la chose par laquelle il aurait fallu commencer, ou au moins ce qui est inséparable de tout ce qui précède : la *langue maternelle*, le *français*. Car il est de toute évidence que, pour que les directrices puissent se mettre vraiment en communication avec leur petit personnel, il faut qu'il les comprenne, il faut qu'il leur parle.

Faire parler les plus petits ! *faire parler ceux qui ne savent pas parler* ! C'est une œuvre si difficile qu'il faut n'y avoir jamais réfléchi pour oser l'entreprendre sans études préalables. On n'a cependant pas l'air de se douter de cette difficulté; et la preuve, c'est que dans nos écoles maternelles, même dans les meilleures, dans celles où, grâce à un nombre suffisant de maîtresses, les enfants ne sont pas confiés à la femme de service, dans ces meilleures écoles, c'est toujours la maîtresse la plus inexpérimentée qui est exclusivement chargée de la section des petits. La pauvre enfant serait, sans doute, capable de faire faire aux plus grands les exercices que nous avons indiqués plus haut; mais a-t-elle *étudié* les petits ? S'est-elle rendu compte des possibilités intellectuelles de ces êtres balbutiants ? Connaît-elle la mobilité invraisemblable de leurs impressions ? L'idée qui traverse l'esprit de l'enfant n'y laisse pas plus de traces que la nuée qui traverse le ciel n'en laisse sur l'eau mouvante. Qui saura jamais le chemin parcouru par l'imagination enfantine dans le lumineux pays des mirages, pendant que nous nous évertuons à faire reconnaître à ces pauvres petits des choses qu'ils n'ont jamais vues ou qu'ils n'ont jamais regardées, parce qu'elles n'ont *encore* aucun intérêt pour eux. Nous leur montrons les cornes *recourbées* d'une vache, ses pieds *fendus*, tandis qu'eux suivent du regard la mouche qui vole, la vapeur légère qui monte dans l'éther !

La parole étant l'expression de la pensée, pour parler il faut d'abord penser. Nous enseignerons aux enfants à *bien penser*, pour qu'ils arrivent à *bien parler*.

Peut-être croit-on que l'enfant pense naturellement. Eh oui! il pense naturellement, comme il parle naturellement,... pourvu qu'on le mette en état de penser, comme on le met en état de parler en lui faisant entendre les sons et les paroles qu'il devra peu à peu prononcer. L'ouïe le met en possession du langage.

Mais supposons une chose impossible, - impossible, parce qu'elle serait monstrueuse : - un petit enfant que l'on tiendrait immobile dans une chambre noire et que l'on amènerait par le procédé habituel, c'est-à-dire en lui parlant, à reproduire des mots et des phrases. Pourrait-on dire de lui que la parole est l'expression de sa pensée ? Son intelligence irait-elle au delà de ce qu'il aurait entendu, puis reproduit ? Non certainement, car la pensée est faite de ce que l'on voit comme de ce que l'on entend; elle est faite de ce que l'on touche, de ce que l'on sent, de ce que l'on goûte; elle est faite surtout de ce dont on jouit et de ce dont on souffre, elle est faite de pleurs et de sourires... Pour penser, il faut vivre.

Si nous voulons apprendre à penser à l'enfant, il faut donc le mettre dans un milieu favorable au développement de son être tout entier; il faut le mettre en état de penser. Il ne saurait être question ici de leçon spéciale de pensée, de même qu'il ne devrait pas être

question, non plus, de leçon spéciale de langage à un moment déterminé de la journée ; cette *leçon de pensée*, non inscrite sur le programme, doit planer au-dessus, l'entourer, l'envelopper, s'infiltrer au dedans. On ne donnera pas plus à l'école maternelle de leçon de pensée que de leçon de vie; mais on aidera l'enfant à penser comme on l'aide à vivre, et cela durera... toute la journée, tous les jours.

En ce moment nous sommes donc loin du *procédé*; nous parlons méthode, nous généralisons, nous élevons. Le procédé, c'est-à-dire la mise en œuvre de la méthode, viendra en son temps. Eh bien, notre méthode consiste tout simplement à mettre les enfants dans des conditions telles, qu'ils puissent faire leur métier d'enfants et qu'ils soient heureux. Ceci n'est pas ce qu'on pourrait appeler de la « phrase », de la « littérature ». C'est de la pédagogie. Voyez plutôt.

Entrons dans une de ces écoles maternelles comme il y en a encore trop en France. Nous voici dans le grand préau, nu et triste. Les enfants arrivent, s'assoient ; ils sont là *pour être sages, pour être silencieux et immobiles*. Ils ont l'air ennuyé, somnolent; beaucoup même s'endorment. Parmi eux, un grand nombre ne savent pas encore parler : apprennent-ils, au moins, pendant ces longues séances d'oisiveté ? Et pourquoi ne parlent-ils pas ? Ils ne parlent pas parce qu'ils ne le peuvent pas, parce qu'ils sont dans des conditions antipathiques à leur nature,... parce qu'ils ne vivent pas. Tant qu'ils resteront dans ces conditions-là, il sera impossible à la directrice la mieux intentionnée de leur donner l'éducation normale à laquelle ils ont droit.

Transportons-nous maintenant dans une école maternelle telle que nous la rêvons. Le préau s'appelle la *salle de jeux*; on n'y voit pas les enfants assis les uns contre les autres, sans mouvements possibles, oisifs, ennuyés, « sages » ; ils sont groupés selon leurs goûts et leurs aptitudes; ils font du bruit, ils vivent. Notre *méthode de bonheur* est mise en œuvre; les enfants sont heureux. Ils vont penser et parler.

Vous donnez une balle à un bébé de deux ans, et vous lui dites : « C'est une *balle* ». Il répète « Balle ! balle ! » Il s'en sert à sa manière, ne sachant pas encore la lancer; mais il l'aime, sa balle, il la défendra contre ses camarades. C'est sa propriété. Chaque fois qu'elle lui échappe, elle roule ; il la suit des yeux, puis s'élance vers elle ; impossible, pour lui, de rester en place tant qu'il jouera avec sa balle.

Or, à quelques pas de lui, d'autres enfants jouent avec des cubes, ou des lattes, ou des dominos, et ces objets restent où on les pose. Notre bébé s'aperçoit bientôt que certains objets *roulent*, et que d'autres *ne roulent pas*; il lui serait impossible, d'abord, de formuler cette vérité mais cela viendra.

Maintenant, si, au lieu de lui mettre la balle dans les mains, vous la faites rouler jusqu'à lui ; si, au lieu de lui donner la pomme qui est dans son panier, vous employez le même procédé, l'enfant associe tout naturellement l'action de rouler à la forme ronde, et il dit *la balle roule, la pomme roule, la bille roule*, etc. Le caoutchouc de la balle fléchit sous la pression du doigt ; la pomme cuite s'écrase ; la bille, la boule des quilles résistent... Il doit y avoir des mots pour exprimer cela. « La balle de caoutchouc est

molle », « la pomme cuite est molle » « la bille est dure », « la boule des quilles est dure ». Dans le jardin, les roses épanouissent leurs corolles fières et élégantes ; les volubilis escaladent les murs qu'ils ornent de leurs cornets de gaze délicate ; les dahlias attirent le regard par leur grosseur et l'éclat de leurs nuances. C'est charmant, les fleurs ! L'enfant veut les saisir. Faites-lui sentir une rose : elle a un parfum suave ; un volubilis il est sans parfum ; un dahlia il a une odeur presque désagréable. L'enfant qui désire une nouvelle jouissance de l'odorat revient à la rose ; il a comparé, il a jugé et arrive facilement à dire : « La rose sent bon ; la rose a une bonne odeur ; le dahlia ne sent pas bon, le dahlia a une mauvaise odeur », etc.

L'éducation des sens est donc la base du développement de l'être. L'enfant voit, il touche, il goûte, il sent, il entend, et, comme il veut se mettre en rapport avec ceux qui l'entourent, car c'est un être sociable, il apprend peu à peu à nommer ce qu'il voit : la flamme ; ce qu'il touche : la balle ; ce qu'il goûte : le fruit ; ce qu'il sent : l'odeur de la rose ; ce qu'il entend : le bruit de la cloche. Peu à peu, aussi, il associe à chaque nom de chose l'expression de sa qualité, de sa manière d'être, de sa fonction : « la flamme est rouge, la flamme brûle » ; « la balle est ronde, elle roule » « le fruit est mûr, le fruit est sucré » ; « la rose est jolie, la rose embaume » ; « la cloche est en haut, la cloche sonne ».

Vous le voyez, chères lectrices, l'organe du sens agit, la pensée naît, la parole est le résultat.

Mais l'enfant, de même que l'homme, n'est pas tout *sensation*, il est aussi sentiment ; le sentiment ne tarde pas à naître de l'éducation telle que je viens de la décrire, et l'expression du sentiment devient peu à peu familière à celui qui l'éprouve. Si l'enfant qui, s'approchant du feu en hiver, ressent du bien-être matériel, dit : « Je me réchauffe », celui que la directrice prend dans ses bras et dorlote avec les mots charmants que l'enfance nous inspire, celui-là ressent du bien-être moral, et il dit : « Je suis content : je t'aime ».

C'est bien entendu. Pour que l'enfant parle, il faut qu'il pense ; pour qu'il pense, il faut qu'il vive ; or, quand nous parlons de faire vivre l'enfant, nous n'avons qu'une manière de comprendre cette expression ; nous voulons dire : *le rendre heureux*.

Les images sont encore ce que nous avons de meilleur pour amener l'enfant à parler (je ne dis pas *pour le faire parler*). Qui n'a entendu l'accent persuasif avec lequel le petit enfant demande à sa mère le livre d'images ? Qui n'a vu sa joie quand il a été en possession du livre désiré ? Qui n'a entendu les explications qu'il se donne à lui-même dans son patois adorable ? Vingt fois, cent fois, il répète « le dada, le dada » en montrant le cheval, et le « oua-oua » en montrant le chien ; vingt fois, cent fois, il frappe le chat qui a enlevé une côtelette et s'écrie « vilain minet ». Vingt fois, cent fois, il passe sa douce menotte sur la figure de la « dame » qui lui rappelle sa maman, et il fait les gros yeux et un geste de menace au bébé qui a cassé une assiette.

Pour l'enfant plus développé, pour celui à qui l'on raconte ou pour celui qui lit, le livre illustré a un charme incomparable. Ce que le récit, ce que la lecture lui auraient fait seulement pressentir, il le voit ; la scène illustrée reste gravée dans sa mémoire ; chacun des héros du petit roman prend corps ; il a sa physionomie, sa grandeur, ses ridicules. Dans les rues, l'enfant trouve des ressemblances. « Tiens ! untel » (c'est-à-dire quelqu'un ressemblant à un de ses personnages favoris).

En présence du parti inappréciable que la mère de famille tire des images, il y a lieu de s'étonner que cet élément éducatif soit si souvent dédaigné, si souvent mal utilisé, si souvent inefficace dans les écoles maternelles.

Il est vrai que nos écoles sont bien pauvres d'images. Que possèdent-elles pour la plupart ? La série des animaux domestiques et des animaux sauvages, quelques scènes de la vie des champs, quelques portraits et quelques faits historiques. Il y en a beaucoup dans le nombre qui ne sont pas appropriées aux petits. Le bébé n'a jamais vu d'éléphant, d'hippopotame, de girafe; il ne peut donc les reconnaître ; l'image ne lui dit rien, et il ne dit rien de l'image. Mais il connaît et reconnaît les poules, les chiens, les chats, les lapins ; il connaît surtout les bébés et leurs papas et leurs mamans. Il y a le bébé qui fait dodo, celui qui mange sa soupe, celui qui grimpe à cheval sur les genoux de son père, celui qui pleure quand on le lave; il y a les petits camarades qui jouent à la toupie ou qui sautent à la corde, ceux qui lancent la balle et ceux qui dansent en rond; il y a la *vie* en un mot, et tout ce qui représente des scènes vivantes attire le regard de l'enfant et captive son esprit. Il nous faut ces images vivantes. Si nous les avons, il faut apprendre à nous en servir.

Nous posons d'abord en principe que les images doivent servir aux deux sections. Or, sauf dans les écoles maternelles pourvues d'un matériel complet, -écoles presque idéales encore, hélas! – les images sont dans une des salles, et elles y restent. Il y en a qui, accrochées au mur, sont difficiles à déplacer ; d'autres qui, attachées au compendium, semblent y être fixées; d'autres encore « se détérioreraient si on les faisait passer d'une salle dans l'autre », et puis, pour tout dire, on croit que le matériel est là pour les grands exclusivement. Les petits sont dans une pénurie absolue ; quelques tableaux de lecture, un boulier-compteur sont en général toute leur fortune.

Certes, s'il nous était prouvé qu'il est impossible d'établir l'équilibre, de partager ou plutôt de constituer une espèce de roulement entre les deux sections, nous demanderions que les images, les cubes, les lattes fussent la propriété des petits mais ce serait encore une transaction douloureuse, à laquelle nous ne serons pas condamnées, car rien n'empêche d'établir cet équilibre, d'effectuer ce roulement, en attendant l'époque fortunée où chaque section aura son matériel à elle en toute propriété.

Dans la section des petits, nous n'élèverons plus l'image sur un porte-tableau, et nous ne nous armerons plus d'une baguette ; nous n'essayerons plus de détailler, de disséquer la scène que nous mettrons devant les yeux de l'enfant, parce que nous ne voudrions plus le *faire* regarder pour le *faire* parler. Notre expérience nous a convaincus que, pour que

l'enfant *voit* une image, il faut qu'elle soit à sa portée ; il faut qu'il la palpe, qu'il la tourne et la retourne ; il faut qu'elle se révèle à lui, pour ainsi dire. Est-il d'abord frappé par l'ensemble ? est-il au contraire arrêté sur un détail infime ? est-ce de détail infime en détail infime qu'il arrive à constituer le tout ? Je m'interroge moi-même, je tâtonne ; les philosophes affirment, je le sais bien, que l'esprit de l'enfant va du simple au composé mais, comme pas un de ces petits ne m'a expliqué sa manière de procéder, j'hésite, j'ai des scrupules. Je me dis que nous tous, éducateurs, nous faisons irruption dans l'esprit et dans le cœur des enfants comme des chiens dans des jeux de quilles, renversant, écrasant brutalement ce qu'ils avaient travaillé à y édifier. Nous devrions marcher sur la pointe du pied, retenir notre haleine, être pénétrés d'une sorte d'appréhension religieuse, et nous nous établissons en sauvages dans le pays que nous croyons avoir conquis, alors que nous ne l'avons qu'asservi. Cette idée me fait passer un frisson. Nous immiscer dans ces âmes délicates sans les avoir étudiées, comprises, c'est un sacrilège.

Cette étude de l'âme enfantine, entreprise sur un groupe nombreux d'enfants, nous donnera, sans doute, une base générale de méthode mais elle nous fera découvrir aussi tant de variétés que nous nous sentirons forcées de varier nos procédés.

Pour le moment, le point de départ, c'est de mettre les images entre les mains de l'enfant. Mais nous sommes arrêtés avant de nous mettre en route. Il n'y a pas d'images dans les écoles maternelles. Je dis qu'il n'y en a pas, parce qu'il n'y en a pas assez, parce qu'elles sont trop grandes pour que le petit enfant en fasse sa chose, et enfin parce que, pour la plupart, elles ne répondent pas besoins actuels du tout petit. Mais ces images que nous n'avons pas aujourd'hui, nous les aurons demain.

L'image pénètre partout aujourd'hui : dans les écoles, comme récompenses ; dans nos maisons, comme réclames des grands magasins. Elle est distribuée dans la rue... Il n'y a pas un enfant, si pauvre qu'il soit, qui n'en ait entre les mains. Ces images – même les bons points – se perdent. Il faut les collectionner. Engagez vos petits élèves à vous les remettre, découpez-en quelques-unes, faites découper les autres par les plus grands, ou plutôt par les plus habiles, et faites-les fixer avec de la colle sur des morceaux de calicot, ou mieux encore sur des morceaux de toile grise de la dimension d'une page d'album. Ce petit travail, fait sous vos yeux, sera un exercice excellent pour les doigts, pour le goût, pour l'intelligence. Chaque feuille illustrée passera entre les mains des petits ; les albums se constitueront peu à peu. Les enfants, si j'en crois mon expérience, n'en comprendront d'abord qu'un seul sujet sur un feuillet ; moins encore : un détail d'un des sujets ; mais ils y reviendront constamment, répétant à satiété ce qui les aura frappés ; puis peu à peu le cercle s'élargira, toute l'image, puis toutes les images seront autant de connaissances, autant d'amies fêtées ; d'abord l'enfant les saluait d'un geste, puis est venu le mot, bientôt ce seront les phrases, la conversation... Il parle.

Mais en attendant ces albums, et même parallèlement avec eux, apprenons à tirer un meilleur parti de nos grandes images trop petites pour de *grandes images qui seront toujours nécessaires pour l'enseignement collectif des plus grands et pour certains*

exercices en commun des petits ; nous en prenons une, le cheval, si vous voulez ; nous la portons dans la section des petits et nous la plaçons de manière que les enfants la voient. *Nous leur laissons le temps de la regarder*, et je serais bien étonnée que l'un d'entre eux ne s'écriât pas : « un cheval ! » - C'est un cheval, en effet ; il est beau ; il est grand ; il a combien de jambes ? et combien d'yeux ? les voit-on tous les deux ? Voyons si les petits enfants pourraient se placer, eux aussi, de telle sorte que nous ne vissions qu'un de leurs yeux ? Moi, la maîtresse, je me mets ainsi et vous ne voyez que mon œil droit (ou gauche). Le cheval a deux oreilles, tous les chevaux ont deux oreilles. Les enfants aussi ont deux oreilles. A-t-il des bras, ce cheval ? Non, il n'en a pas ; mais les enfants en ont. Il a une longue queue et de grands cheveux au cou, - une crinière ; - il a aussi des poils courts sur tout le corps ; sa queue, sa crinière, tous les poils de son corps sont gris. Il a une bouche, des naseaux.

Qu'a-t-on mis sur ce cheval ? Une couverture. Quand il galopera, il aura chaud, et on fera pour lui ce que votre maman fait pour vous quand vous avez bien couru : elle vous couvre, pour que vous ne preniez pas froid. Les animaux deviennent malades, ils souffrent comme les enfants et les hommes ; il faut les soigner. Ceux qui font ou laissent souffrir les animaux ont mauvais cœur.

Est-ce qu'il galope en ce moment, le cheval ? Non, il est au repos, sur ses quatre jambes. Celui-ci ne peut pas galoper ; il n'est pas en vie ; ce n'est que le portrait d'un cheval. Mais les enfants peuvent galoper ; ils peuvent faire semblant d'être des chevaux. Voulez-vous aller un peu au galop ? (dans le préau ou dans la cour) une, deux, trois... Halte ! vous vous fatigueriez trop, mes petits, si vous alliez longtemps de ce train-là. Prenez le trot... C'est bien. Mais voici une côte (un semblant) : allons au pas ; puis rentrons à l'écurie.

Laissez alors les enfants libres pendant quelques minutes ; peut-être quelques-uns parleront-ils du cheval, tandis que d'autres préféreront le regarder sans rien dire.

Une image d'histoire de France, maintenant. Ah ! c'est difficile ; je préférerais autre chose. Mais en ce moment nous sommes en train de nous montrer industrieuses, nous nous servons de ce que nous avons. La première image qui me tombe sous les yeux, c'est celle qui représente François Ier près du lit de Léonard de Vinci (non seulement elle me tombe sous les yeux, mais j'ai souvent vu des directrices s'en servir). J'ai fait mes réserves, "n'est-ce pas ? j'aimerais cent fois mieux une image représentant un groupe d'enfants jouant aux quilles, ou des enfants cueillant des fleurs ; mais, encore une fois, je me sers de ce que j'ai.

Que voyez-vous, mes petits ? Comme tout à l'heure, nous leur laissons le temps de se rendre compte ; le travail intellectuel est plus lent pour eux que pour nous. Ce qu'ils verront d'abord, c'est un homme dans son lit. Il est au lit, parce qu'il est malade, comme la maman de Charlot, ou le grand-papa de Marthe, ou encore comme le petit Jacques.

Cet homme étant malade, ses amis sont venus le voir. Il en a beaucoup. Combien ? Il y a des hommes et des femmes. Sont-ils bien habillés ? comment ? Cet homme a un

chapeau à plumes blanches... Et vous faites détailler les costumes, en cherchant, autant que possible, des points de comparaison.

« Si nous jouions au malade, maintenant? » Et vite, un enfant étendu, le médecin tâtant le pouls, les amis venant faire une visite.

Pourvu que rien ne soit dicté ni imposé aux enfants, pourvu qu'ils parlent et agissent d'eux-mêmes, tout ira bien.

Prenons les mêmes images et faisons-les passer aux grands.

« Voici un cheval ; de quelle couleur est-il ? Les chevaux d'un tel sont-ils de la même couleur ? Non. Celui-ci est tout gris : *tête, cou, jambes, croupe*, etc. Les longs cheveux (*poils, crins*) de sa *crinière* sont gris aussi. Voyons ses pieds. A chaque pied il y a un seul doigt, terminé par un ongle énorme : c'est le *sabot*. Si le cheval usait son sabot, il ne pourrait plus marcher sans souffrance. Pour l'empêcher de l'user, on y cloue un fer : le *fer à cheval*.

« Y a-t-il des dents dans la bouche du cheval ? Oui, des dents toutes plates, comme nos dents du fond ; elles écrasent la nourriture du cheval, comme les meules du moulin écrasent le grain en le réduisant en farine. La nourriture du cheval, c'est l'herbe, l'avoine.

« Pendant qu'il est en vie, le cheval nous est bien utile : il nous porte ; il traîne les charrues, les charrettes, les voitures. La femelle s'appelle *jument*, elle donne à téter à son petit, le *poulain*. Avec les crins du cheval on fait des brosses; sa peau tannée devient du cuir très épais et très résistant; sa chair est bonne à manger. »

Il y a bien d'autres choses à dire du cheval, et la directrice a le champ libre; on lui recommande surtout la vérité, la précision, la simplicité.

Voyons maintenant les adieux de François I^{er} à Léonard de Vinci, qui nous tirent l'œil dans un si grand nombre d'écoles.

Les enfants ayant détaillé l'image comme je l'ai indiqué, la directrice peut dire que le mourant est un peintre qui a fait des tableaux admirables. « Ces tableaux, on les conserve comme des trésors dans les musées des grandes villes à Paris, à Londres, à Rome. Ce peintre était un Italien; il s'appelait Léonard de Vinci. L'homme au chapeau à plumes blanches, c'est un roi de France : François I^{er}, qui vivait il y a bien longtemps, il y a trois cent cinquante ans. Trois cent cinquante ans, c'est beaucoup d'années; ily a des arbres qui ont cet âge, mais les hommes ne l'atteignent jamais. Personne dans votre village n'a connu François I^{er} ; les grands-pères de vos grands-pères même ne l'ont pas connu.

François I^{er} aimait les belles choses : les belles étoffes, les beaux bijoux, les beaux palais, les statues, les tableaux, et il faisait le possible pour faire venir en France les artistes (c'est-à-dire ceux qui faisaient ces belles choses). Il avait attiré dans notre pays Léonard de Vinci, dont il aimait beaucoup les tableaux, et, quand ce peintre mourut, il vint près de son lit pour lui faire une dernière visite.»

Il semble qu'il n'y ait vraiment qu'à vouloir pour que tout redevienne simple, pour que tout redevienne humain ! et cependant que de routine encore ! que de mort intellectuelle

! Plus je vois d'écoles maternelles, plus je vois surtout d'écoles relativement bien dirigées : plus je suis convaincue que nous sommes encore bien loin de la vérité, plus je me promets de chercher encore, plus je cherche.

Bien souvent je crois avoir trouvé. Cela m'arrive quand je cause avec des enfants, quand je vois leur regard s'allumer, quand leur curiosité s'éveille, quand leur rire éclate, quand je les sens vibrer, quand je les vois vivre. Mais, dès qu'il faut écrire ce que je leur ai dit, pour que cela serve à d'autres, les formules prennent, malgré moi, la forme dogmatique ; il semble que la sève s'arrête. Ma pensée, exprimée par une autre qui n'a pas pensé *cela* ou qui l'a pensé *d'une autre manière*, est moins mouvementée, le défaut de mouvement s'accroît de l'une à l'autre, la paralysie gagne. Ici c'était la vie, à quelque distance c'est la mort. Pourquoi ? Parce que j'ai pris dans mon cœur ce que d'autres prennent dans le livre.

L'enfant arrive à l'école parlant à peine, soit parce qu'il est encore trop jeune, soit parce que, grâce aux différents patois que l'on parle dans les trois quarts de la France, le langage qu'il a entendu jusqu'alors et qu'il entend encore soir et matin diffère de celui de la maîtresse. Il s'agit de lui enseigner sa langue maternelle. Dans la famille, cela se fait tout naturellement : l'enfant écoute plus qu'on ne le croit, il pense, et les expressions lui arrivent chaque jour plus nombreuses et plus justes. A l'école, c'est terriblement difficile, et les résultats sont lents, parce que la causerie est bel et bien une *leçon* sur un sujet qui n'intéresse pas l'enfant, ou sur un sujet qui l'intéresserait pour peu que l'on voulût entrer dans ses vues, tandis qu'il le laisse froid, parce qu'on veut le forcer, lui, à entrer dans les vues d'autrui.

Pendant des années, les enfants des salles d'asile ont répondu par monosyllabes à une question directe, ou tous ont récité des phrases toutes faites que leur mémoire avait retenues.

« Ce n'est pas cela, avons-nous dit aux directrices. L'enfant doit penser avant de parler, puisque la parole est l'expression de la pensée ; ne lui dictez pas ses réponses ; la phrase qu'il aura faite lui-même vous prouvera seule qu'il a une idée nette, une idée à lui. Un seul mot, sujet ou complément, n'exprime pas une pensée ; ne vous contentez pas d'un seul mot. »

Nous avons été compris et obéis... servilement. Nos conseils, pris au pied de la lettre, tuent toute initiative intellectuelle chez les enfants. J'en ai des preuves récentes.

J'étais dernièrement dans une école maternelle que je dirais excellente si je ne la jugeais que sur le dévouement absolu de la directrice, qui, jour après jour, y épuise ses forces. Livrée à ses propres inspirations, cette brave et intelligente fille aurait sans doute trouvé des procédés pour développer ses petits élèves; mais elle a dû obéir à la méthode autoritaire, implacable,... puis les parents veulent des résultats immédiats,... puis elle soutient une concurrence aussi implacable que la méthode. Bref, son école, qui devrait être une bonne école maternelle, est une mauvaise école primaire.

« Voulez-vous faire causer les enfants ? » demandai-je à Mlle X... pour faire cesser une dictée au tableau noir qui me désespérait.

Elle fit lever une petite fille de cinq à six ans (disons en passant que ce seul fait d'être obligé de se lever paralyse presque toujours la spontanéité de l'enfant; je voudrais qu'à l'école maternelle on renonçât à cette habitude).

« Comment s'appelle ta petite sœur ? »

- Julia, répondit l'enfant, en levant vers nous de jolis yeux bleus qui souriaient aussi gracieusement que ses lèvres.

- Est-ce ainsi que l'on doit répondre ? tu sais bien que je ne vous permets jamais de répondre par un seul mot. Fais une phrase. »

Le front de l'enfant se rembrunit. Elle resta muette.

« Voyons, ma chérie; dis comme moi : Ma petite sœur s'appelle Julia.

- Ma petite sœur s'appelle Julia, récita l'enfant.

- C'est très bien. Et quel âge a-t-elle, ta petite sœur ?

- Trois ans.

- Encore ! Tu sais très bien qu'il faut répondre : Ma petite sœur a trois ans. »

Ce fut fini. La petite sœur de Julia ne répondit rien ; elle s'assit ; ni ses yeux bleus ni sa bouche ne souriaient plus.

Et c'est tout naturel. Si j'avais demandé à la directrice comment elle se nommait, elle m'aurait dit tout simplement son nom, au lieu de le faire précéder de la formule sacramentelle : Madame, je me nomme X ou Y ou Z.

« Et toi, dis-je à un petit voisin de l'enfant interloquée, comment te nommes-tu ? – François. – Aimes-tu bien les gâteaux ? – Oui. Lesquels aimes-tu ? Les babas. – Les babas. Comment sont-ils ? – Il y a du rhum. – Et encore ? – Et du raisin. – Pourquoi aimes-tu les babas ? – Parce qu'ils sont bons. – Mais les autres gâteaux, aussi, sont bons ; pourquoi choisis-tu de préférence les babas ?... Aidez-le tous. Que ceux qui aiment les babas lèvent la main. » Toutes les mains se levèrent, mais personne n'osait dire pourquoi le baba obtenait ainsi tous les suffrages ; on ne me connaissait pas encore assez pour se permettre une telle sincérité. - « Eh bien ! dis-je, moi, je les préfère parce qu'ils sont plus gros... »

Oh ! c'était bien cela pour tout le monde.

Les éléments de la leçon de langue maternelle étant désormais rassemblés, rien de plus facile que de les mettre en œuvre, et les enfants s'y prêtent de fort bonne grâce. « J'aime les gâteaux. » « Les babas sont les gâteaux que je préfère », ou mieux encore « J'aime les gâteaux, surtout les babas ». « Dans les babas il y a du rhum et du raisin de Corinthe. » « Je choisis les babas parce qu'ils sont plus gros. »

De là à composer une petite histoire comme celle qui suit, il n'y a qu'un pas.

« La maman de François lui a donné deux sous. Il est allé chez le pâtissier, et il a acheté un baba, un gros baba avec du raisin de Corinthe et du rhum. Comme il allait mordre dedans, sa petite cousine Julia est arrivée. « En veux-tu, du gâteau ? lui a dit

François. – Oh ! oui », a répondu la fillette, avec des yeux brillants de joie. François a fait deux parts de son gâteau, et, comme les babas sont gros, il a eu le plaisir de donner une grosse part à sa cousine. »

Mais, vraiment ! peut-on faire imprimer de telles leçons ? Prises au moment même, *sur le vif*, elles sont évidemment bonnes ; mais parler aux enfants comme dans les livres ou dans les journaux, les faire parler comme des livres ou des journaux, exiger des réponses dans une forme déterminée, c'est tuer leur spontanéité. Des enfants qui récitent et qui écrivent des phrases sous la dictée ressemblent aussi peu aux enfants qui s'ébattent et babillent, que les oiseaux alignés aux devantures des empailleurs ressemblent peu à ceux qui font leur nid dans les buissons fleuris.

Un autre procédé est en train d'ankyloser davantage l'enseignement de la langue maternelle. C'est celui qui consiste à écrire sur le tableau noir (c'est la maîtresse qui s'en charge), et ensuite sur les ardoises, chaque phrase construite par les enfants.

La leçon débute ainsi : « Qu'est-ce que je tiens à la main ? – Une boîte » (c'est en effet souvent une boîte). La directrice écrit au tableau noir le mot *boîte* et le fait lire aux enfants. « Quelle est la forme de cette boîte ? Ronde. » La directrice écrit le mot *ronde*. Les enfants le lisent. « Est-elle ouverte ou fermée ? Fermée. » Le mot *fermée* s'ajoute sur le tableau aux mots déjà inscrits. La directrice ouvre la boîte. « Que contient-elle ? – Des plumes » (ou tout autre objet),

Faisons maintenant une phrase : *La boîte est ronde ; elle est fermée ; quand on l'ouvre, on voit des plumes*. Cette phrase est écrite tout entière au tableau noir ; les enfants prennent leur ardoise et la reproduisent. Ils sont vingt ; ils sont trente ; ils sont quarante. Ils sont quarante très souvent. Quand la phrase a été écrite par les plus habiles, il y a une bonne demi-heure, non, une *grosse* demi-heure, que l'exercice dure. Il faut cesser.

Montre en main, j'ai assisté à beaucoup d'exercices de ce genre. Voici un de mes souvenirs les plus récents. Les enfants ayant lu le mot *arbre*, la directrice leur demande : « Qu'est-ce qu'un arbre ? Où y a-t-il des arbres ? » On arrive, par le procédé cité plus haut, à cette phrase : *Il y a des arbres dans la cour*. La phrase est écrite au tableau noir, puis sur l'ardoise ; total : vingt minutes. Est-ce du langage maternel ? Est-ce de l'exercice d'invention ? C'est l'un et l'autre, puisqu'il y a eu les éléments de la phrase, puis la composition de la phrase ; mais c'est surtout un exercice d'écriture, puisque, sur les vingt minutes qu'a duré la leçon de langage maternel, quinze minutes ont été consacrées à la transcription sur l'ardoise. En somme, les enfants n'ont pas parlé.

Comment donc procéder ?

Revenons à notre arbre. C'est une plante.

« De quoi se compose l'arbre ? - D'une racine. Et encore ? - D'une grosse tige qui s'appelle le tronc. Et encore ? – De branches, de feuilles. – Et encore ? – De fleurs, de fruits. » Composons maintenant notre phrase *L'arbre a une racine, un tronc, des branches, des feuilles, des fleurs, des fruits*.

« Où y a-t-il des arbres? – Dans la cour,... dans les jardins,... le long des avenues,... dans les bosquets,... dans les bois,... dans les forêts,... dans les vergers,... le long des rivières, etc. »

La phrase se trouve toute faite : *Il y a des arbres dans la cour, dans les jardins, le long des avenues, dans les bosquets, dans les buis, dans les forêts, dans les vergers, au bord de l'eau.*

« Quels sont les arbres que vous voyez dans la cour (ou dans le jardin, ou le long des avenues) ? – Des acacias, un platane. – A quoi reconnaissez-vous l'acacia ? – A ses feuilles. – Comment sont-elles disposées ? – Il y a une tige, puis une feuille au bout, puis des feuilles de chaque côté de la tige. – Sont-elles découpées, dentelées ? – Non. – A quoi reconnaissez-vous les platanes ? – A leurs feuilles, qui ont trois grands festons pointus. – Et encore ? – A l'écorce. – Qu'avez-vous remarqué à l'écorce du platane ? – Elle s'enlève par morceaux. *Il y a dans la cour des acacias et un platane ; nous les reconnaissons à leurs feuilles et à leur écorce.*

« Comment appelle-t-on les arbres qui nous donnent des fruits bons à manger ? – Des arbres fruitiers. – Où sont, en général, les arbres fruitiers ? – Dans le verger. – Nommez-moi des arbres fruitiers. – Les cerisiers, les poiriers, les pruniers, les pêchers. – Quels sont ceux qui nous donnent d'abord leurs fruits ? – Les cerisiers. – Pourquoi ? Parce que les cerises ont besoin pour mûrir de moins de chaleur que les autres fruits. *Les arbres fruitiers sont dans le verger. Les cerises mûrissent les premières.* »

Les questions peuvent être multipliées, et les phrases peuvent s'ajouter aux phrases. Nous ne voyons de limites à cet exercice que le temps, ou plutôt l'élasticité d'esprit des enfants ; au premier indice de lassitude, il faut s'arrêter. Alors la directrice écrira au tableau noir une ou plusieurs des phrases que les enfants ont composées, et, après un chant et des évolutions ou une course dans le jardin, cette phrase ou ces phrases seront reproduites sur l'ardoise.

L'enfant qui sait parler – mais celui-là seulement – doit apprendre des poésies : pour exercer sa mémoire d'abord – la mémoire est une faculté merveilleuse qu'il ne faut pas laisser s'atrophier – et aussi pour que la vérité morale que l'éducateur veut inculquer à son petit élève soit, comme une perle fine, enchâssée dans une élégante et riche monture. La poésie, c'est le « Bon » revêtu du « Beau ».

Mais c'est très délicat, de leur faire apprendre des poésies ! non pas à cause d'eux-mêmes, mais parce qu'il n'y a, pour ainsi dire, pas de poésies enfantines. Notre grand La Fontaine serait bien étonné d'apprendre qu'il a composé ses fables pour les enfants des écoles maternelles.

On puise- beaucoup dans les fables, et l'on a raison ; une fable bien appropriée est un des meilleurs morceaux qu'on puisse choisir. Le drame est pris sur le vif, dans la nature même ; il est question d'hommes, mais surtout d'animaux et de plantes qui parlent, comme dans les contes de fées. Le vers fait tableau, et puis il chante aussi, pour peu qu'on le fasse chanter. Mais on choisit mal ! Les plus belles fables, *le Chêne et le*

Roseau, les Animaux malades de la peste, etc., échappent aux enfants, non seulement à cause de la moralité, mais aussi à cause de la majesté avec laquelle elles sont écrites. La conclusion de la fable *le Corbeau et le Renard*

Apprenez que tout flatteur
Vit aux dépens de celui qui l'écoute,

est absolument inintelligible pour eux. Il y a, à ce sujet, une étude très intéressante à faire et qui doit tenter les directrices des écoles maternelles. Dans *La Fontaine*, je choisirais *le Loup et l'Agneau*, en supprimant les deux premiers vers, *le Rat de ville et le Rat des champs*, *le Loup et la Cigogne*, *le Coche et la Mouche*, *la Cigale et la Fourmi* (pourvu qu'on fasse sentir à l'enfant le révoltant égoïsme de la cigale).

Dans *Florian*, plus accessible aux jeunes intelligences, je prendrais *l'Aveugle et le Paralytique*, *l'Enfant et le Miroir*, *la Carpe et les Carpillons*, *la Guenon*, *le Singe et la Noix* et un certain nombre d'autres. Et après ? Après il y a quelques fables de *Lachambaudie*, et puis les *Enfantines* de *Ratisbonne*, dont un très petit nombre sont accessibles aux enfants du peuple (sauf à Paris), peut-être, et puis, il faut chercher, ouvrir vingt recueils.

En tout cas, ce qui est indispensable, c'est que l'enfant comprenne. Un travail préparatoire très soigné doit précéder l'exercice de mémoire. Le morceau sera raconté en prose, raconté et même joué si c'est possible.

Je prends pour exemple *la Guenon, le Singe et la Noix*. Les enfants feront d'abord connaissance avec les héros de la fable ; ils verront leur portrait et puis recevront les notions d'histoire naturelle qui les concernent. Ensuite, quoi de plus simple que de leur faire faire un jeu, le jeu de la guenon, du singe et de la noix ? Après le jeu, la directrice lira la fable ; elle fera remarquer à son petit auditoire que l'idée est toujours la même, en vers et en prose, que l'expression seule diffère, que c'est plus joli ainsi, plus facile à retenir.

Toutes les poésies ne peuvent pas être ainsi « mise sà la scène », mais la leçon doit toujours précéder ; en voici une, un peu longue peut-être, mais que j'ai choisie parce qu'elle me paraît être bien dans le ton. Elle peut, d'ailleurs, être partagée en trois parties indépendantes les unes des autres : première partie, les quatre premières strophes, auxquelles on ajoutera les deux dernières, qui renferment la leçon de morale ; deuxième partie, les quatre strophes à partir de la cinquième, en ajoutant encore les deux dernières ; troisième partie, les six dernières strophes. Le ton en est simple ; il y a peu d'inversions, peu de figures difficiles à saisir ; presque toutes les expressions font partie du vocabulaire des enfants ; il faudra d'ailleurs s'en assurer. Rien de plus facile : il s'agira de leur faire rendre compte des idées contenues dans chaque strophe.

TRAVAILLONS

Mes enfants, il faut qu'on travaille ;
Il faut tous, dans le droit chemin,
Faire un métier vaille que vaille
Ou de l'esprit ou de la main.

La fleur travaille sur la branche ;
Le lis, dans toute sa splendeur,
Travaille à sa tunique blanche ;
L'oranger, à sa douce odeur.

Voyez cet oiseau qui voltige
Vers ces brebis, sur ces buissons,
N'a-t-il rien qu'un joyeux vertige ?
Ne songe-t-il qu'à ses chansons ?

Il songe aux petits qui vont naître
Et leur prépare un nid bien doux ;
Il travaille, il souffre peut-être,
Comme un père l'a fait pour vous.

Ce bon cheval qui vous ramène
Sur les sentiers grimpants des bois,
Croyez-vous qu'il n'ait point de peine
A vous porter quatre à la fois ?

Et pourtant c'est comme une fête
Lorsqu'il vous sent tous sur son dos ;
Les autres jours, la pauvre bête
Traîne de bien plus lourds fardeaux.

Entendez crier la charrue
Tout près de vous, là dans ce champ ;
Voici l'attelage qui sue
Et qui fume au soleil couchant.

Ils y vont de toutes leurs forces,
Et de la tête et du poitrail,
Ces deux grands bœufs aux jambes torses.
Certes c'est là du bon travail !

Là-bas le chien court, il aboie
Et poursuit brebis et béliers...
Croyez-vous que c'est de la joie,
Qu'il folâtre sous les halliers ?

Il va, gronde, battu peut-être,
De l'un à l'autre en s'essoufflant ;
Il va, sur un signe du maître,
Rassembler le troupeau bêlant.

Mais qui bourdonne à nos oreilles ?
Regardez bien : vous pouvez voir
Nos chères petites abeilles
Qui butinent dans le blé noir.

C'est pour vous que ces ouvrières
Travaillent de tous les côtés
Sur les jasmins, sur les bruyères.
Elles vont cueillir vos goûters.

Il n'est point de peine perdue
Et point d'inutile devoir ;
La récompense nous est due,
Et nous savons bien la vouloir.

Le moindre effort l'accroît sans cesse,
Surtout s'il a fallu souffrir.
Travaillez donc, et sans faiblesse :
Ne plus travailler, c'est mourir.

V. DE LAPRADE.

L'exercice de mémoire sera précédé d'une petite leçon dans ce genre.

Il pleut au dehors ; le vent souffle et courbe les arbres ; à l'abri dans l'école, nous plaignons ceux qui luttent contre la tempête.

A qui devons-nous cet abri ?

Nous le devons au *travail* des ouvriers carriers, qui ont creusé le sol et en ont extrait la pierre; au *travail* des maçons, qui l'ont taillée ; au *travail* des bûcherons, qui ont coupé les arbres dans la forêt; au *travail* des menuisiers, qui ont scié, raboté le bois ; au *travail*

des mineurs, qui ont extrait le fer de la terre ; au *travail* des fondeurs, des forgerons ; au *travail* des charpentiers, des couvreurs, des vitriers, des peintres.

Quand vous rentrerez chez vous à midi, la soupe fumante sera sur la table. A qui la devrez-vous, cette soupe réconfortante ?

Au *travail* du cultivateur, qui a préparé la terre, semé, soigné et récolté le blé et les légumes ; au *travail* du boulanger, qui a fait le pain ; au *travail* du bûcheron, du charbonnier ; au *travail* du saunier, qui a recueilli le sel dans les marais salants ; au *travail* des marins, qui ont traversé l'Océan pour aller chercher le fruit du poivrier ; au *travail* de votre mère, qui a épluché, lavé les légumes, surveillé la cuisson.

Ce matin, des musiciens ont traversé la ville. Arrivés sur la place, ils ont joué du violon, de la harpe ; les sons de ces instruments vous ont mis en joie ; vous vous êtes groupés, vous avez dansé.

Ce plaisir, vous le devez au *travail* du luthier, qui a fait les violons et les harpes ; au *travail* du compositeur de musique, qui a inventé les airs ; au travail des musiciens, qui les ont *appris*, comme on apprend une leçon dans les livres, et qui ont rendu leurs doigts souples à force de leur faire faire la gymnastique.

Vous aimez à recevoir votre petit journal chaque mois. Les grands le lisent pour eux-mêmes et puis pour les petits ; ils racontent ensuite les histoires à leurs parents.

Ce journal, à qui le devez-vous ? Vous le devez au *travail* encore, au travail toujours : au *travail* du papetier et de l'imprimeur ; au *travail* des écrivains, qui inventent, puis écrivent les histoires ; au *travail* des dessinateurs ; au *travail* de l'éditeur, qui a réuni dessinateurs, écrivains et imprimeurs et les a aidés de ses conseils et de son argent, comme le chef d'une administration dirige et paye ceux qu'il emploie. Vous le devez enfin au travail des employés de la poste, du facteur.

Les produits de la terre, votre nourriture, votre logement, votre vêtement, presque toutes vos jouissances, vous les devez au travail.

Il y a des hommes qui ne travaillent pas. Ils s'ennuient, ils ne savent que faire d'eux-mêmes ? ils sont mécontents de tout et finissent par faire des choses coupables. Quand vous entendez parler d'un querelleur, d'un ivrogne, d'un voleur, vous pouvez presque toujours dire que cet homme est un paresseux.

Pour qu'un homme aime le travail, il faut qu'il l'ait aimé étant enfant, que, tout jeune, il ait compris que le paresseux est inutile à lui-même et aux autres, et qu'il est malheureux.

L'enfant doit travailler dans la maison pour rendre service à son père, à sa mère, à ses frères et sœurs plus jeunes. A l'école il doit travailler pour apprendre les belles et bonnes choses qui embellissent la vie.

L'enfant laborieux deviendra un bon ouvrier et un honnête homme.

Les animaux travaillent, eux aussi. L'oiseau fait son nid avec les brins de paille, la mousse et les feuilles qu'il a recueillies lui-même quand ses petits sont trop jeunes pour manger tout seuls, il leur donne la becquée.

La fourmi fait pendant l'été ses provisions d'hiver. Le ver à soie tisse le cocon dans lequel il s'endort et se transforme...

Il y a des animaux que nous faisons travailler pour nous.

Le cheval nous porte, ou il porte nos fardeaux, ou il traîne nos voitures.

Les bœufs tirent la charrue.

Le chien garde la maison ; va à la chasse ; veille sur le troupeau.

L'abeille dépose, dans les ruches que nous avons préparées, la cire et le miel qu'elle fait avec le pollen et le suc des fleurs.

Tout travaille ! les arbres grandissent, se parent de bourgeons et de feuilles au printemps, de fleurs et de fruits en été et en automne ; les vapeurs de la terre montent vers le ciel et retombent en pluie ; la terre tourne...

Mes petits enfants, aimons le travail.

Je crois avoir passé en revue tous les éléments éducatifs dont nous disposons à l'école maternelle pour les enfants de la première section. Dans cette section de l'école maternelle, il faut seulement de l'*hygiène*, de l'*éducation*, du *bonheur*.

Mais, dira-t-on, la lecture ?

Pour les petits il ne saurait être question de lecture, parce qu'il n'est pas admissible qu'on enseigne à lire à un enfant qui ne sait pas parler. Ce fait invraisemblable existe cependant, il existe *partout*.

Je sais que les directrices des écoles maternelles ont fort affaire pour contenter à la fois les personnes ayant qualité pour leur donner une direction pédagogique, et les parents de leurs petits élèves, qui, manquant de notions justes sur l'hygiène intellectuelle, se figurent que leurs enfants n'apprennent rien et perdent leur temps s'ils n'apprennent pas à lire. Mais il est évident que l'appréciation de ces derniers ne peut entrer ici en ligne de compte. Les programmes d'enseignement, élaborés par des personnes compétentes et autorisées, approuvés, après discussion, par le Conseil supérieur de l'instruction publique, ne doivent, en aucun cas, être modifiés au gré des parents, pas plus à l'école maternelle qu'à l'école primaire, pas plus à l'école primaire que dans les lycées.

Le résultat est, d'ailleurs, tout opposé à l'impatience des parents quant à la lecture. Quelque peu experts qu'ils soient, je ne puis croire que ce soit au point de vue strict de l'emploi des heures qu'ils y tiennent. C'est pour que leur enfant sache lire de bonne heure. C'est pour qu'il entre lisant couramment à l'école primaire, et ils ont raison en ce point. Mais leur désir est loin d'être réalisé.

Depuis six ans je note avec soin le nombre d'enfants de six à sept ans sachant lire dans les écoles maternelles, et je puis affirmer que je n'en ai pas encore rencontré *cinq* sur *cent* lisant couramment et avec intelligence, c'est-à-dire assez familiarisés avec les

combinaisons de lettres pour pouvoir penser à ce qu'ils lisent, au lieu de penser à déchiffrer les mots, et que je n'en ai pas noté *dix* sur *cent* – toujours de six à sept ans – sachant lire matériellement.

D'où je conclus que les enfants des écoles maternelles perdent une moyenne de trois ans sur leurs tableaux et leurs livres ; et malheureusement ce temps perdu pour la lecture n'est gagné ni au point de vue physique, ni au point de vue intellectuel, ni au point de vue moral.

On ne pêche pas impunément contre la logique ; or il est absolument contraire à la logique de forcer l'intelligence à accepter une nourriture qu'elle ne peut s'assimiler ; il est absolument contraire à la logique d'enseigner à lire à des enfants qui ne savent pas parler. L'école maternelle n'est pas une école : c'est un établissement d'éducation et non d'instruction. Qu'est-ce qui élèvera à la dignité d'éducatrices, de mamans, les directrices qui s'obstinent à rester maîtresses d'école ? Je ne vois qu'une force capable d'opérer cette transformation. Cette force, c'est l'amour. L'amour pour l'enfant, l'amour intelligent, actif, expansif, dévoué, l'amour enthousiaste, mêlé de respect pour cet être à la fois si frêle et si exquis : c'est là le fondement de la pédagogie à l'école maternelle, le fondement, le corps de l'édifice et la charpente.

Retour table des matières : <http://michel.delord.free.fr/kegomard-educmater.html>