

# MARIA MONTESSORI

# L'ÉDUCATION

# ÉLÉMENTAIRE

PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE, TOME II



DESCLÉE DE BROUWER

# L'ÉDUCATION ÉLÉMENTAIRE

## DU MÊME AUTEUR CHEZ LE MÊME ÉDITEUR

*L'Éducation et la paix.*

*La Formation de l'homme.*

*L'Enfant.*

*De l'enfant à l'adolescent.*

*L'Esprit absorbant de l'enfant.*

*La Découverte de l'enfant. Pédagogie scientifique, tome 1*

*Éduquer le potentiel humain, 2016. Nouvelle édition.*

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

Deux cours internationaux faits à Rome sous le patronage de la reine mère et sous l'égide du Comité national Montessori auxquels prirent part des élèves des nationalités suivantes : États-Unis d'Amérique, Allemagne, Angleterre, Espagne, Russie, Hollande, Pologne, Indes, Japon, Transvaal, Panama, Australie, Canada, Autriche.

La préparation des maîtresses chercha à correspondre aux demandes urgentes qui venaient de tous côtés pour la fondation d'écoles.

Mais désormais la préparation des maîtresses, surtout quand il s'agira de répandre aussi la méthode pour les écoles élémentaires, aurait besoin, pour être plus efficace, d'un *institut* d'études spéciales et en même temps de préparation de maîtresses, d'inspectrices et de personnes qui, à leur tour, pourraient fonder de nouveaux centres pour la préparation des maîtresses dans leur pays.

L'institut représente *une aspiration*, une nécessité que quelqu'un devra indubitablement réaliser. L'avenir de l'œuvre réside dans cette réalisation.

Maria MONTESSORI,  
Rome, 30 juillet 1916.

# Un coup d'œil sur la vie de l'enfant

## Les caractères généraux de l'hygiène psychique des enfants sont parallèles à ceux de l'hygiène physique

Beaucoup de personnes, en me demandant de continuer *l'éducation* des enfants âgés de plus de sept ans sur les données déjà suivies pour les petits, mettaient en doute que cela fut possible.

Les difficultés soulevées étaient spécialement d'ordre moral.

L'enfant ne devra-t-il pas commencer à suivre la volonté des autres plutôt que la sienne ? Ne sera-t-il pas un jour contraint à un véritable effort dans l'accomplissement d'un travail « nécessaire » plutôt que « choisi », enfin ne devra-t-il pas être initié au « sacrifice », la vie de l'homme n'étant pas une vie facile et faite de plaisir ?

Puis, quelques-uns, signalant certaines particularités pratiques de l'instruction élémentaire qui se présentent déjà à six ans, et qui, à sept ans, doivent nécessairement être affrontées, soulevaient ces simples objections : voici venir le vilain spectre de la table de Pythagore, l'aride gymnastique mentale imposée par la grammaire ! Que ferez-vous ? Abolirez-vous tout cela ? Ou conviendrez-vous qu'il faut pourtant « assujettir » l'enfant à de telles nécessités ?

Il est évident que tout ce raisonnement tourne autour de l'interprétation de cette « liberté » déclarée le point de départ de la direction éducative adoptée par moi.

Sans doute toutes ces objections feront bientôt sourire et

l'on nous demandera de les abolir d'emblée avec leurs commentaires dans les éditions futures. Mais, en ce moment, elles ont leur raison d'être, et leur raison d'être commentées.

Toutefois une réponse directe, convaincante et claire n'est pas facile ; car il s'agit de déplacer entièrement des questions sur lesquelles tout le monde a des convictions invétérées.

Peut-être qu'un parallèle suffira à m'épargner une grande partie du travail. Dans le traitement des petits enfants, le progrès réalisé par l'hygiène a déjà « indirectement » répondu à tout ceci. Que faisait-on autrefois ? Beaucoup d'entre nous se rappellent encore des usages tenus pour dogmes dans les masses. L'enfant devait être emmailloté pour que ses jambes ne se tordissent pas ; il fallait lui couper le filet de la langue pour qu'un jour il pût parler ; il fallait qu'il portât toujours un béguin pour que les oreilles restassent bien adhérentes à la tête. Les positions de l'enfant couché furent déterminées de façon qu'il ne résultât pas, par la suite, des déformations permanentes du tendre crâne ; les bonnes mères manipulaient et remanipulaient le petit nez du nourrisson pour qu'il se développât long, profilé, et ne restât pas trop rond et écrasé ; elles mettaient aux oreilles de l'enfant, tout de suite après sa naissance, de petits anneaux d'or, parce que ceci donnait plus d'acuité à la vue. Peut-être que ces usages sont déjà oubliés dans certains pays ; mais dans d'autres ils se pratiquent toujours. Qui ne se rappelle les moyens employés pour aider l'enfant à marcher ? Dès les premiers mois, après la naissance, alors que les voies nerveuses ne sont pas complètement développées et qu'il est impossible à l'enfant de coordonner les mouvements, les mères perdaient quelque demi-heure par jour pour « apprendre » à l'enfant à marcher. Elles tenaient le nourrisson par le corps et utilisaient les mouvements désordonnés des petits pieds pour s'entretenir dans l'illusion que c'était déjà l'initiation à la marche ; et comme en effet peu à

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

grand amour.

Quand nous nous imaginons donner *tout* aux enfants en leur donnant air et nourriture, en réalité, nous ne leur donnons pas même cela. La nourriture et l'air ne suffisent pas au corps de l'homme, parce que toutes les fonctions physiologiques sont soumises à un bien-être supérieur qui est la clé unique de toute la vie. Le corps de l'enfant vit aussi de la joie de l'âme.

La physiologie elle-même nous enseigne ces choses. Un repas frugal pris à l'air libre peut nourrir le corps bien mieux qu'un somptueux repas en lieu clos où l'air est vicié, parce que toutes les fonctions du corps sont plus actives à l'air libre et l'assimilation plus complète. De même un repas frugal pris en compagnie de personnes chères et sympathiques est beaucoup plus nourrissant que celui que prendrait, par exemple, à la table seigneuriale d'un maître difficile, un secrétaire humble et persécuté. La liberté, en ce cas, est le cri qui explique tout. *Parva domus sed mea*, disait-on à la fin de l'époque romaine pour indiquer quelle est la maison la plus salubre. Là où notre vie est opprimée, il n'y a pas de santé possible.

## **Chez l'homme la vie du corps doit dépendre de la vie de l'esprit**

La physiologie explique minutieusement le mécanisme de ces phénomènes. Dans les faits moraux, il y a une concomitance des fonctions du corps si exacte qu'on peut décrire par leurs altérations les différents états de sentiment, de douleur, de colère, d'ennui, de plaisir. Dans la *douleur*, par exemple, l'activité du cœur diminue comme sous une action paralysante ; les glandes ne peuvent plus sécréter normalement leurs sucs ; de là la pâleur du visage, l'apparence de fatigue dans la personne

affaissée, la bouche aride par le manque de salivé, l'impossibilité de digérer par le manque de sucs gastriques, la main froide. A la longue, la douleur morale provoque la dénutrition, l'amaigrissement et prédispose le corps affaibli aux maladies infectieuses. *L'ennui* est comme une paralysie galopante du cœur. On pourrait s'évanouir d'ennui, ce qui s'exprime dans le langage populaire par « mourir d'ennui » ; mais une action réflexe rétablit presque toujours la santé comme une soupape automatique de sûreté ; c'est le bâillement, c'est-à-dire une inspiration spasmodique profonde qui, dilatant les alvéoles du poumon, fait affluer le sang du cœur comme une pompe aspirante et le remet en mouvement. Dans la *colère* se produit comme une contraction tétanique de tous les capillaires sanguins, d'où la plus profonde pâleur et l'expulsion par le foie d'une grande quantité de bile. Dans le *plaisir* les vaisseaux sanguins sont dilatés ; la circulation et en conséquence toutes les fonctions de sécrétion et d'assimilation sont facilitées. Le visage est coloré ; le suc gastrique et la salive sont sécrétés comme dans le sain appétit qui met l'eau à la bouche et qui invite à fournir le corps d'aliments. Tous les tissus travaillent activement à se libérer de leurs poisons et à assimiler leur nouvelle nourriture. Les poumons se dilatent, emmagasinant de grandes quantités d'oxygène qui brûlent tous les rebuts sans laisser traces de toxines. C'est une injection de santé.

Nous avons en Italie une preuve encore plus éloquente de l'influence de l'esprit sur les fonctions du corps. Après que la peine de mort eut été abolie, on lui donna comme équivalent la peine dite « cellulaire ». Avec les règles modernes d'hygiène dans les prisons, la cellule ne peut pas s'appeler un lieu de cruauté pour le corps. C'est seulement un lieu où tout aliment spirituel est supprimé. Cette cellule aux murs gris, complètement nus, communique seulement avec une étroite

langue de terre (entourée de hauts murs) sur laquelle le condamné peut se promener à l'air libre, parce que tout autour de lui, bien que cachée à ses regards, la campagne est ouverte. Quelque chose manque-t-il au corps ? Il a des aliments, il est protégé contre les intempéries, il a un lit, un lieu où prendre l'oxygène pur ; il peut se reposer, il ne peut même faire autre chose que se reposer. Cela semble idéal à celui qui veut ne rien faire et désire la vie végétative. Mais à l'oreille de ce prisonnier, il n'arrive pas un son, pas une voix humaine ; il ne voit plus une couleur ou une forme, aucune nouvelle du monde ne lui arrive. Seul, dans une profonde obscurité spirituelle, s'écoulent pour lui, interminables, les heures, les jours, les saisons, les années. Eh bien ! l'expérience a démontré que ces malheureux ne peuvent vivre. Ils deviennent fous et meurent. Si le prisonnier avait été une plante, rien ne lui aurait manqué : il avait besoin d'une autre nutrition. Le vide de l'âme est mortel même au dernier des criminels, parce qu'ainsi est faite la nature humaine. Les chairs, les viscères, les os meurent sans l'aliment spirituel, comme un chêne mourrait sans les nitrates de la terre et sans l'oxygène de l'air. Cette mort lente, substituée à la mort violente, est d'une grande cruauté. Mourir de faim en neuf jours, comme le comte Ugolin, est plus cruel que de mourir brûlé dans une demi-heure, comme Giordano Bruno ; mais mourir d'inanition de l'esprit dans un nombre indéterminé d'années est la suprême cruauté trouvée jusqu'alors parmi les châtiments humains. Que deviendra l'enfant, lui, si un criminel brutal et robuste peut être tué par le vide de l'âme ?

Qu'adviendra-t-il de l'enfant, si nous ne prenons pas en considération les besoins de sa vie intérieure ? Son corps est fragile, ses os sont en voie de formation, ses muscles surchargés de sucs ne peuvent encore élaborer des forces, mais seulement s'élaborer eux-mêmes. La délicate structure de son organisme a

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

deux perceptions : « Celle du chaud et celle du froid » et avoir laissé beaucoup de liberté à l'enfant, mais une liberté « bien entendue ».

Or, donner réellement et seulement deux perceptions est très difficile, quand il s'agit de personnes plongées dans une ambiance riche de stimulants et ayant déjà emmagasiné en elles tout un chaos d'images. Mais, étant donné ce but, il faut essayer d'éliminer, autant que possible, toutes les autres perceptions pour isoler les deux que l'on veut obtenir, et polariser sur elles l'attention de façon que, dans le champ de la conscience, toutes les autres images restent dans l'ombre. C'est justement le procédé pratique que nous employons dans notre méthode pour les leçons sensorielles. Dans le cas du chaud et du froid, l'enfant serait préparé par l'isolement du sens ; il serait mis, les yeux bandés, dans un endroit silencieux, afin que seuls les stimulants thermiques pussent agir sur lui. Devant l'enfant, on placerait deux objets parfaitement égaux entre eux dans leurs caractères perceptibles par le sens tactile-musculaire : mêmes dimensions, même forme, même état de légèreté, même résistance de pression. Par exemple, deux sacs de caoutchouc identiques, remplis de la même quantité d'eau et parfaitement secs au-dehors. L'unique différence serait la température de l'eau dans les deux sacs ; dans l'un, par exemple, soixante degrés, dans l'autre dix degrés. Après avoir appelé l'attention de l'enfant sur l'objet, on lui ferait passer la main (les yeux bandés) sur le sac chaud et puis sur le sac froid. Quand sa main passerait sur le sac chaud, on lui dirait : « C'est chaud », et quand elle passerait sur le sac froid, on lui dirait : « C'est froid », et la leçon serait finie. Il n'y aurait eu que deux mots et une longue préparation tendant à ce que, autant que possible, en rapport avec ces deux mots, il n'arrivât à l'enfant que les deux sensations qui y correspondent. En effet, les autres sens (vue et

ouïe) étant soustraits aux stimulants, aucune différence perceptible n'existerait entre les deux objets, en dehors de celle de la température. C'est ainsi qu'on peut atteindre à un degré approximatif de probabilité pour faire percevoir deux sensations contraires.

On dira : « Et la liberté de l'enfant ? »

Eh bien ! nous convenons que toute leçon lèse la liberté de l'enfant et pour cela nous la faisons durer l'espace de quelques secondes, le temps nécessaire à prononcer littéralement deux mots : « Chaud ! Froid ! » Mais, sous l'influence de la préparation, qui d'abord, en isolant le sens, fait presque le noir dans la conscience et y projette ensuite seulement deux images, comme sur l'écran d'une lanterne à projection, l'enfant reçoit ses acquis psychiques. C'est dans le libre choix successif et dans la répétition des exercices comme dans les activités successives, spontanées, associatives et reproductives que l'enfant sera laissé « libre »! Il y a là, pour lui, plus qu'une leçon, car il reçoit un contact déterminé avec le monde extérieur. C'est cette détermination scientifique qui donne au dit contact un caractère spécial qui le distingue des contacts indéterminés reçus continuellement de l'ambiance. La multitude des contacts indéterminés forme le chaos. Les contacts déterminés, au contraire, initient l'enfant à l'ordre, parce que, par la technique de l'isolement, il commence à distinguer une chose d'une autre.

Ce sont les principes de la psychologie expérimentale qui ont dicté la technique de nos leçons. Et une telle direction contraste indubitablement avec celle de la psychologie spéculative des temps passés, sur laquelle se basent actuellement les méthodes éducatives communément employées dans les écoles.

Herbart se servit de la psychologie philosophique de son temps comme d'un principe pour réduire en un système les

règles pédagogiques. Par l'expérience individuelle, il a cru saisir la manière universelle de développer l'intelligence et en a fait une base psychologique aux méthodes d'enseignement. La pédagogie allemande, dont la méthode (par l'œuvre de Cre-daro, premier professeur de pédagogie à l'université de Rome, puis ministre de l'Instruction) devait réformer tout l'enseignement élémentaire en Italie, donna un type unique de leçon sur les quatre temps connus, c'est-à-dire les degrés formels : clarté, association, système, méthode. Ces degrés peuvent à peu près se traduire ainsi : présentation d'un objet et son examen analytique (clarté) ; jugement et comparaison avec d'autres objets environnants ou avec des images mnémoniques (association); définition de l'objet déduite des jugements précédents (système) ; nouveaux principes qui jaillissent de l'idée approfondie et qui conduisent à des applications pratiques d'ordre moral (méthode).

Le maître doit conduire l'esprit de l'enfant sur de telles lignes dans chaque enseignement, sans pourtant se substituer à lui ; faire penser l'enfant lui-même, l'induire à exercer ses propres activités. Ainsi, par exemple, dans l'association, le maître ne doit pas dire : « Regarde autour de toi tel ou tel objet, observe sa ressemblance avec tel autre... » Mais il doit demander à l'élève : « Que vois-tu autour de toi ? N'y a-t-il rien qui ressemble à... ? » De même pour la définition. Le maître ne dira pas, par exemple : « L'oiseau est un animal vertébré couvert de plumes qui a deux membres transformés en ailes » ; mais, par des questions pressantes, par des corrections, il amènera l'enfant à trouver de lui-même la définition précise. Si le procédé mental des quatre temps d'Herbart était la marche naturelle, il serait encore nécessaire de porter un grand intérêt à l'objet. C'est l'intérêt qui retiendrait l'esprit ou, comme dit le pédagogue, qui ferait approfondir l'idée dans l'esprit et le maintiendrait dans un

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

erreurs, peuvent être des mesures facilement praticables et avec des résultats collectifs.

Ces expériences, recommandées par tous les psychologues, doivent être faites sans *déranger* l'ordre ordinaire de l'école. C'est un *surplus*, un *extra*, qui s'ajoute simplement, comme recherche scientifique, au fonctionnement *régulier* des études.

Des expériences de ce genre ont révélé principalement la quantité d'erreurs commises et la difficulté de fixer l'attention ; c'est-à-dire la *lassitude*, l'état de *fatigue* chez les enfants.

Ceci donna l'alarme. L'antique pédagogie s'était occupée seulement de ce que les enfants *devaient* faire. L'idée d'un danger pour les forces nerveuses s'éveilla au contact de la science.

Les efforts se multiplièrent dans les recherches sur la fatigue avec l'intention lointaine de la combattre et de l'alléger. Tous les facteurs de la fatigue furent étudiés : l'âge, le sexe, le degré d'intelligence, le type individuel ; l'influence des saisons, des différents moments de la journée, de différents jours de la semaine, des habitudes, de la lenteur et de l'intérêt ; le changement de travail, la position du corps et enfin l'orientation des quatre points cardinaux.

## **La science devant la masse des problèmes insolubles**

La conclusion de tant de recherches est une multitude croissante de problèmes insolubles. On n'a pas pu savoir si les garçons se fatiguent plus ou moins que les filles. On n'a pas su affirmer si l'enfant intelligent est plus sujet à la fatigue que le moins intelligent. Sur le type individuel, la conclusion de Tis-sié est à prendre le plus en considération : « Chaque sujet se fatigue

ou non selon sa propre volonté. » Pour les saisons, on note que la fatigue croît du premier au dernier jour d'école, mais on ne peut décider s'il s'agit de l'influence des saisons ou si, comme dit Schuyten, l'enfant va s'épuisant par la faute du système scolaire. Pour les moments du jour, « il reste à savoir si la fatigue produite quand on travaille dans les *moments préférés* est nécessairement moindre », mais c'est un problème « difficile à résoudre ». Les journées de la semaine où la fatigue est moindre sont le lundi et le vendredi, mais les recherches à ce sujet ne sont pas définitives. En ce qui concerne l'habitude, la lenteur, l'intérêt, on « a discuté à propos de ces facteurs, pour savoir s'ils diminuent réellement la fatigue ou seulement la voilent, mais la réponse reste indécise ». Sur le changement de travail, des recherches intéressantes et multiples ont été faites. On a constaté que changer souvent de travail fatigue plus que de persévérer sur un seul travail et qu'une interruption brusque fatigue plus que la persévérance. Voici un exemple que Claparède tire de Schultze : « Un jour, les filles devaient additionner pendant 25 minutes et copier pendant 25 autres minutes. Un autre jour, elles devaient faire le même travail, mais réparti diversement : additionner pendant 50 minutes, copier pendant 50 autres minutes. Or, ces dernières épreuves donnèrent des résultats de beaucoup supérieurs aux premières. » Il est à remarquer que, malgré ces résultats, on emploie dans les écoles l'*interruption* continue et le *changement* de travail comme un apport scientifique à la lutte contre la fatigue.

Une des recherches intéressant directement l'école est celle du coefficient ponogénique des différentes matières d'enseignement, c'est-à-dire de la fatigue engendrée par elles. Wagner admet *a priori* que 100, coefficient maximum, appartient aux mathématiques. Dans ce cas, on aurait, dans les écoles, les coefficients ponogéniques suivants pour chaque

matière :

Mathématiques	100
Latin	91
Grec	90
Gymnastique	90
Histoire et géographie	85
Langues vivantes	82
Histoire naturelle	80
Dessin et religion	77

On remarquera le procédé étonnamment arbitraire dont on a dû se servir pour établir de pareils résultats. Toutefois, au nom d'une science expérimentale, on pourrait faire les déductions suivantes :

« Il serait intéressant de rechercher si l'ordre des coefficients ponogéniques varie avec l'âge des enfants, ce qui ferait connaître : d'une part, quand le cerveau est plus adapté pour l'étude d'une matière et quand il sera plus opportun de la faire prévaloir dans les programmes ; ce qui aiderait, d'autre part, à composer l'horaire quotidien en mettant, s'il est possible, les leçons les plus fatigantes au commencement de la journée » (Claparède, œuvre cité).

Un autre ordre de recherches récentes est celui des toxines produites par la fatigue. Weichardt a pu isoler des toxines et fabriquer des antitoxines de la fatigue expérimentées avec succès sur les rats. Les expériences furent répétées aussi dans une clinique. Eu égard à la manière dont se comportent les toxines, il fut constaté qu'elles se produisent en grande quantité dans le travail « ennuyeux », tandis qu'il y en a seulement des traces dans le travail « intéressant ».

De toute cette science, farcie de recherches qui ont comme résultat des problèmes insolubles, il se dégage ceci : qu'aucun

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

réclamer la collaboration des plus hautes facultés : comparaison et jugement. Par exemple, un des premiers objets qui attirent l'attention de l'enfant de trois ans, c'est-à-dire les emboîtements solides (série de cylindres de dimensions variées que l'on place ou que l'on déplace), contient le plus mécanique des contrôles, parce que, en commettant une seule erreur dans le placement des cylindres, l'un d'eux ne peut se placer ; par conséquent toute erreur est un obstacle que la correction seule peut surmonter. D'ailleurs la correction est si facile que l'enfant y arrive de lui-même, très intéressé au problème qui se pose devant lui.

On remarquera pourtant que le problème posé n'est pas en lui-même ce qui stimule l'intérêt de l'enfant, ni ce qui le pousse à la répétition de l'acte, au progrès. Ce qui l'intéresse est non seulement la sensation de déplacer les objets, mais celle d'acquérir insensiblement une habileté nouvelle, celle de reconnaître la différence des dimensions entre les cylindres, différence que, d'abord, il n'apercevait pas. Le *problème* ne se présente que par rapport à l'*erreur*, il n'est pas inhérent au processus normal de développement. Un intérêt stimulé uniquement par la *curiosité* du « problème » ne serait pas cet intérêt formatif qui tire ses origines des besoins de la vie même et qui dirige l'évolution de la personnalité intérieure. Si l'âme n'était entraînée que pour le problème lui-même, l'ordre intérieur pourrait être dérangé et dévié comme par une cause extérieure quelconque. J'insiste peut-être excessivement sur ce point, mais c'est pour répondre aux objections et observations très nombreuses qui m'ont été faites.

En effet, déjà pour la seconde série d'objets, qui tend à éduquer l'œil pour les dimensions, le contrôle de l'erreur n'est pas mécanique, mais psychique : l'enfant ayant désormais l'œil exercé à reconnaître les différentes dimensions, *verra* l'erreur, pourvu que les objets aient une dimension déterminée et une

couleur très apparente. C'est pour cela que les objets successifs portent, pour ainsi dire, le contrôle de l'erreur dans leur grandeur même et dans leurs couleurs vives. Un contrôle de l'erreur d'un tout autre genre et d'un ordre beaucoup plus élevé est celui offert par le matériel de la table de Pythagore où, désormais, le *contrôle* consiste dans la comparaison du travail individuel avec le modèle, comparaison qui comporte un notable effort conscient de la volonté de l'enfant et qui le place, désormais, dans les conditions véritables d'une autoéducation consciente. Mais quelque graduel que soit le contrôle de l'erreur et bien qu'il s'éloigne toujours davantage d'un mécanisme extérieur, pour s'appuyer sur les activités intérieures qui, peu à peu, se développent, il est toujours déterminé, comme toutes les qualités des objets, par la *réaction* fondamentale de l'enfant qui y prête une attention prolongée et répète les exercices.

Au contraire, pour déterminer la *quantité des objets* le critérium expérimental est différent. Lorsque les instruments ont été élaborés avec beaucoup d'exactitude, ils provoquent un autoexercice si ordonné et si correspondant aux faits de développement interne, qu'arrivé à un certain point, un nouveau cadre psychique se forme, une sorte de plan supérieur dans ce développement complexe.

Alors l'enfant abandonne spontanément les objets, non avec des signes de fatigue, mais plutôt porté par de nouvelles énergies. Et son esprit est capable d'abstraction. A ce degré de développement, l'enfant porte son attention sur le monde extérieur et l'observe avec un ordre qui est l'ordre formé dans son esprit par le développement précédent. Il commence spontanément à faire une série de comparaisons mesurées et logiques qui représentent un véritable acquis spontané de connaissances. Ceci est la période reconnue désormais comme celle des « découvertes » qui provoquent, chez l'enfant,

enthousiasme et joie.

Ce plan progressif de développement est très fécond pour une élévation ultérieure. Il ne faut pas que l'attention de l'enfant soit retenue sur des objets lorsque commence à se produire le phénomène délicat de l'abstraction. Par exemple, le maître qui demanderait à l'enfant de reprendre son activité avec les objets dans un tel moment, retarderait son développement spontané, y mettrait obstacle. Si cet enthousiasme qui porte l'enfant à s'élever et à éprouver tant d'émotions intellectuelles s'éteint, une voie au progrès se ferme. Une trop grande *quantité* de matériel peut également disperser l'attention, rendre mécaniques les exercices avec les objets et faire passer l'enfant à côté de ce moment psychologique d'ascension, sans s'en apercevoir et sans le savoir. De tels objets sont alors *futiles* et, par leur futilité, peuvent perdre l'âme de l'enfant.

Le *nécessaire* et par conséquent le *suffisant* pour répondre aux besoins intérieurs de la vie en voie de développement, c'est-à-dire d'ascension, est ce qu'il faut déterminer exactement. Or c'est l'observation des expressions et de l'ensemble des manifestations actives de l'enfant qui fait déterminer la « quantité ». L'enfant qui fut longtemps appliqué au travail sur les objets du matériel, avec cette expression d'attention intense, si caractéristique, tout à coup, comme un aéroplane qui a accompli sa course brève sur la terre, s'élève insensiblement. L'apparente distraction par rapport aux objets est révélée dans son essence réelle par l'expression lumineuse de son visage éclairé de la joie la plus vive. L'enfant, en apparence, ne fait rien, mais ce sera la question d'un instant : bientôt il parlera et nous dira ce qui se produit en lui. Puis son activité débordante le portera dans un cercle d'explorations et de découvertes toujours nouvelles. Il est sauvé.

Prenons un autre enfant qui aurait manifesté le même

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

disant : « Viens voir ! »

Un fait qui se rencontre constamment quand les enfants commencent à s'intéresser au travail et à se développer eux-mêmes, est la vive joie à laquelle ils semblent en proie. Un psychologue dirait: « C'est l'accent du sentiment » correspondant à l'acquis intellectuel ; un physiologiste faisant une comparaison très exacte pourrait affirmer que la joie est le *signe* de la croissance intérieure, comme l'augmentation de poids est le signe de la croissance du corps.

Les enfants semblent avoir la sensation de leur croissance intérieure, la conscience des acquisitions qu'ils font en se développant eux-mêmes. Ils manifestent extérieurement, par une expansion de joie, le fait supérieur qui s'est produit en eux. « Les enfants montraient tous », dit Miss Georges, « cette fierté qui nous vient quand nous avons produit vraiment par nous-même quelque chose de nouveau. Ils sautaient et me jetaient les bras autour du cou quand ils avaient appris à faire quelque chose de tout simple et me disaient : “J'ai tout fait tout seul, tu ne t'imaginais pas que je pouvais le faire ; aujourd'hui j'ai mieux fait qu'hier”. »

C'est après ces phénomènes que s'établit une « discipline » réelle, dont les actes les plus manifestes pourraient se rapporter à ce que nous appellerions le « respect pour le travail d'autrui et la considération pour le droit des autres ». Un enfant ne cherche plus à enlever du matériel à un autre même s'il le désire ; il attend patiemment que l'objet soit libre, et souvent il observe avec intérêt le compagnon qui travaille avec l'objet qu'il désire posséder. Quand la discipline s'établit par ces faits intérieurs, un enfant peut travailler indépendamment pour développer sa propre personnalité, sans qu'il en résulte un isolement moral ; au contraire, il y a entre les enfants un respect réciproque, une affection, un sentiment qui unit les personnes plutôt que de les

séparer ; et alors naît cette discipline complexe qui contient aussi en soi les sentiments inhérents à l'ordre d'une collectivité.

Mlle Dufresne nous dit : « Après les vacances de Noël à la rentrée, il se produisit dans la classe un grand changement. Il semblait que l'ordre s'établissait de lui-même sans que j'y prisse part. Les enfants paraissaient trop occupés à leur travail pour agir d'une façon aussi désordonnée qu'au commencement. Ils allaient d'eux-mêmes chercher dans l'armoire tous les objets qui, d'abord, avaient semblé les ennuyer. Ils prenaient les formes géométriques, les cylindres gradués, commençaient à faire courir leurs doigts sur les contours des formes en bois ; les plus petits choisissaient surtout les cadres pour boutonner, lacer, et les prenaient l'un après l'autre sans se montrer fatigués. Une atmosphère de travail se répandit dans la classe. Les enfants, qui jusqu'alors avaient choisi les objets par caprice, éprouvaient désormais comme le besoin d'une sorte de règle, d'une règle personnelle et intérieure ; ils concentraient leurs efforts précis et méthodiques sur ce travail, éprouvant une véritable satisfaction à surmonter les difficultés. Ce travail exact produisit un résultat immédiat sur leur caractère. Ils devinrent maîtres de leurs nerfs. »

L'exemple qui frappa le plus Mlle Dufresne fut celui d'un enfant de quatre ans et demi qui au début avait semblé très nerveux, surexcité, et qui dérangeait toute la classe. Cet enfant avait l'imagination développée d'une façon extraordinaire, à tel point que, si on lui donnait un objet, il n'en observait pas la forme même, mais le personnifiait et se personnifiait aussi lui-même, s'imaginant être une personne différente de lui. Il lui était également impossible de fixer son attention sur les objets. Pendant qu'il divaguait ainsi, il était incapable d'accomplir une action précise quelconque, par exemple, de boutonner un seul bouton. « Tout d'un coup, un phénomène merveilleux commença

à s'opérer en lui — continua Mlle Dufresne —, il prit comme occupation favorite un des exercices, choisit ensuite tous les autres de lui-même, et de cette façon ses nerfs se calmèrent. »

Je choisis, parmi plusieurs études individuelles faites par deux maîtresses d'une Maison des Enfants à Rome, celle de deux enfants très différents. L'un des enfants est venu à l'école trop tard, déjà grand, déjà développé dans une autre ambiance. L'autre, au contraire, était petit et se trouvait dans un âge normal pour entrer dans la Maison. Le grand (de cinq ans) avait été déjà dans un jardin d'enfants où il avait été considéré très gênant à cause de sa vivacité. « Dans les premiers jours, il était un ennui pour nous parce qu'il voulait travailler, mais n'était satisfait d'aucune occupation. Il disait de tout : "c'est un jeu" ; il se promenait dans la classe et dérangeait tous ses compagnons. Enfin il s'intéressa au dessin. Bien que le dessin dût venir après les exercices sensoriels, on le laissa libre de faire ce qu'il désirait. Les maîtresses pensèrent justement qu'il aurait été inutile d'insister pour le contraindre à s'appliquer à un autre exercice. En effet, l'enfant, ayant dépassé l'âge où le matériel précédent répond aux besoins psychiques, était pour la première fois attiré par un exercice supérieur : le dessin. Tandis que, d'abord, il était allé d'occupation en occupation et avait même appris des lettres de l'alphabet sans pourtant jamais s'arrêter à quoi que ce fût, la discipline s'établit pour ainsi dire tout d'un coup, quand il s'intéressa à un travail. Nous ne savons pas quel fut le moment précis où advint la modification, mais la discipline se maintint, se perfectionna, devint plus élevée, tandis que croissait l'intérêt de l'enfant pour toutes sortes d'occupations. En effet, une fois l'intérêt éveillé par le dessin, il prit spontanément les barres de longueur, puis les emboîtements-plans et passa, peu à peu, à tous les exercices des sens, que la maîtresse avait négligés. Il les *choisissait* dans un ordre inverse,

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

*une attitude superposée et fusionnée avec l'attitude du travail.* Il suffira désormais de présenter un matériel de développement plus avancé, pour que l'enfant, en s'exerçant graduellement sur ce matériel, franchisse les différentes limites intellectuelles des connaissances.

L'intérêt intellectuel de l'enfant n'est plus seulement l'impulsion à s'appliquer dans la répétition des exercices, mais un intérêt supérieur dans son propre travail tendant à compléter une œuvre extérieure ou à compléter une connaissance dans son ensemble. Ainsi l'enfant crée et cherche des choses organisées en elles-mêmes. S'il veut, par exemple, composer un dessin combiné avec des figures géométriques (avec les emboîtements métalliques), un enfant peut s'occuper six ou huit jours de suite au même travail, et se consacre à ce travail intensivement jusqu'à ce qu'il l'ait achevé. S'il s'intéresse aux puissances des nombres ou à la table de Pythagore, il persiste dans le même travail plusieurs jours de suite jusqu'à ce qu'il en ait mûri la connaissance.

Sur la base d'un ordre intérieur résultant d'une organisation intérieure, l'esprit construit désormais son édifice avec la lenteur, le calme que montre, dès qu'il est né, un organisme vivant, en s'accroissant lui-même.

On ne peut donner maintenant qu'une première idée de la *possibilité pratique* de déterminer des *niveaux moyens* de développement intérieur selon les âges. Il faudrait beaucoup d'expériences parfaites sur des enfants comparables entre eux, dans des ambiances complètement adaptées, et ces expériences devraient être faites par des maîtresses expérimentées pour avoir un ensemble suffisant d'observations. Alors des *savants* pourraient se mettre à un travail scientifique qui présenterait une exactitude peut-être supérieure à celle atteinte aujourd'hui, quand il s'agit de mesurer le corps et d'en donner des moyennes

mathématiques de croissance.

Prenons en considération cependant que les apports qui, aujourd'hui, peuvent s'offrir, représentent un long travail systématisé, et qu'ils s'appuient sur le travail plus difficile de trouver des moyens matériels extérieurs pour le développement naturel.

Cela suffit à donner une idée des difficultés d'une recherche scientifique que beaucoup croient faire avec des *tests* arbitraires et superficiels tels que ceux de Binet et Simon.

L'étude de l'enfant ne peut être faite par des « instantanés » ; seule une « cinématographie » peut en illustrer les caractères.

Les « moyens externes » organisés comme correspondant aux besoins de la vie psychique sont d'une importance fondamentale, car comment juger des différences individuelles dans l'acquisition de l'ordre intérieur, dans l'élévation à l'abstraction, dans les degrés progressifs d'un développement intellectuel, dans l'acquisition de la discipline, s'il n'existe pas des moyens externes déterminés, constants, qui conduisent l'enfant en formation, par des degrés d'appui, vers son but ?

Pour déterminer logiquement les *différences individuelles*, il faut un *terme constant*, et ceci est le moyen externe sur lequel toute personnalité s'édifie. Quand l'appui est le même et répond en général aux besoins psychiques de l'âge, alors une différence de construction est *liée à l'individu même*. Autrement, si les moyens sont différents, c'est à eux qu'il faut attribuer les réactions différentes.

Il va de soi qu'on doit, dans toute recherche scientifique, déterminer l'*instrument de mesure*. Mais toute *chose à mesurer* exige un instrument approprié, et l'instrument constant de la mesure psychique doit être la « méthode d'éducation ».

Une série de formules comme les *tests* Binet, Simon, ne peuvent donner ni une mesure ni une idée même approximative du niveau intellectuel selon l'âge, parce qu'il faudrait déterminer d'où les enfants qui y répondent ont tiré leurs réponses, combien d'entre ces dernières sont dues à l'activité intrinsèque de l'individu et combien à l'action de l'ambiance ; et, si cette partie « due à l'ambiance » est ignorée, qui peut alors déterminer la valeur psychique intrinsèque à donner aux réponses ?

Dans toute personnalité, nous devons distinguer deux choses : l'une est l'activité propre, naturelle, spontanée, par laquelle on peut extraire de l'ambiance, élaborer intérieurement, construire et accroître sa propre personnalité ; en conséquence la *caractériser* ; l'autre est le moyen extérieur par lequel tout cela peut se faire. Par exemple, un enfant qui reconnaît, à quatre ans, 64 couleurs, prouve avoir une activité notable dans la perception des couleurs en les ordonnant par gradation dans son esprit, etc., mais il prouve aussi avoir eu des aides pour être arrivé à cette acquisition ; par exemple, il a eu 64 tablettes de couleurs sur lesquelles il a pu s'exercer longuement, sans distraction aucune, pendant tout le temps nécessaire à cette acquisition.

Le fait psychique P est une somme de deux facteurs : l'un interne et l'autre externe :  $P = I + E$  desquels l'inconnue non directement mesurable, I, peut être indiquée par X :  $P = X + E$

Si nous mettons en présence deux enfants : l'un qui a eu les 64 couleurs dans les conditions susdites, et l'autre qui est resté abandonné à lui-même dans une ambiance pauvre, c'est-à-dire à teintes prévalentes grises et brunes, dont l'attention est restée endormie, nous trouverions une différence psychique notable. Cette différence cependant n'est pas intrinsèque : en effet, il pourrait se faire que le second enfant placé dans les conditions du premier reconnût les 64 couleurs. Notre jugement dans un tel cas porte sur un fait extérieur et non sur un potentiel intérieur.

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

Toutes les écoles n'auraient certainement pas cette haute portée scientifique, mais il n'est pas douteux que les écoles et les maîtresses devront s'orienter dans la voie des sciences expérimentales. Le salut psychique des enfants se base sur les moyens et sur la liberté de vivre, et ceci doit devenir un des « droits à la vie », reconnu aux nouvelles générations, droit qui devra se substituer comme « concept philosophique et social, à l'obligation actuelle de l'instruction » qui pèse à la fois sur l'économie de l'État et sur les forces de la postérité. Si les phénomènes psychiques chez l'enfant ne servent pas, dans les écoles ordinaires, d'apport à la psychologie, ils seront une fin à eux-mêmes comme la beauté de la nature est à elle-même sa propre fin.

La nouvelle école ne devra pas naître au service d'une science, mais au service de l'humanité vivante ; et les maîtresses élèveront leur esprit dans la contemplation de la vie même qui s'ouvre sous leurs yeux.

Il va de soi que la préparation de la maîtresse sera faite *ex novo* par cette méthode d'éducation, et que la personnalité de l'éducatrice et sa valeur sociale en sortiront transformées.

Déjà, dans les premiers essais non organisés qui ont eu lieu jusqu'à ce jour, a pris forme un nouveau type de maîtresse. Celle-ci doit, au lieu de la parole, apprendre le silence ; au lieu d'enseigner, observer ; au lieu de se revêtir d'une dignité orgueilleuse qui veut paraître infaillible, se revêtir d'humilité.

Il en fut de même de la transformation du professeur universitaire quand les sciences positives firent leur entrée dans le monde. — Quelle différence entre les anciens professeurs pontifiants, recouverts de la toge souvent garnie d'hermine, assis sur des sièges hauts comme des trônes, parlant avec un verbe si autoritaire que la classe devait non seulement croire, mais jurer

*in verba magistri*, et les professeurs d'aujourd'hui, qui laissent les sièges des gradins de l'amphithéâtre aux étudiants afin qu'ils puissent voir et se réservent pour eux-mêmes une place en bas, sur le sol nu de la salle ; tandis que les étudiants sont assis, le professeur seul est debout, souvent revêtu d'une blouse de toile grise, comme un ouvrier.

Les étudiants savent qu'ils auront réalisé le plus grand progrès quand ils seront de force à pouvoir « vérifier » si ce que dit le professeur est vrai, et, plus encore, quand ils pourront contribuer à faire progresser la science, plaçant ainsi leurs propres noms parmi ceux des coopérateurs et des pionniers dans la recherche de nouvelles vérités.

Dans ces écoles, au lieu de la dignité et de la hiérarchie, domine, par conséquent, l'intérêt de voir le phénomène chimique, physique ou naturel, qui doit se produire ; et devant cela tout disparaît. La disposition de la salle même est soumise à ce motif. Si le phénomène demande de la lumière, la salle a des parois entières de vitres ; s'il demande l'obscurité, elle est construite de manière à pouvoir être transformée en chambre noire. Ce qui est important, c'est que le fait se produise ; que ce soit une mauvaise odeur ou un parfum, une étincelle électrique ou les couleurs des tubes de Geissler, une résonance avec les résonateurs de Helmholtz, ou la disposition géométrique du pulviscule sur une lame métallique en vibration, la forme d'une feuille ou le muscle d'une grenouille en contraction, la recherche du point aveugle de l'œil ou le rythme de la pulsation du cœur ; tout est indifférent et tout est inclus ; l'anxieuse et passionnante recherche est la recherche de la vérité. Voilà ce que la nouvelle génération attend de la science. Elle ne cherche pas l'art oratoire du professeur, le beau geste, l'esprit qui allège le poids du discours, la conclusion qui ranime les développements élaborés, et tous les expédients d'un art spécial employé

autrefois pour enchaîner l'attention. Plus que l'attention, c'est la passion qui désormais anime les jeunes gens, et ceux-ci, en sortant des salles de l'Université, ne se souviennent le plus souvent ni de la voix, ni de l'aspect de leur professeur !

On n'en est pas moins *respectueux* et *affectueux* envers le maître; seulement la vénération qu'un étudiant éprouve aujourd'hui en son cœur pour ce grand savant et ce bienfaiteur de l'humanité qui est là devant lui, est bien différente de la crainte un peu mêlée de ridicule qu'inspiraient autrefois la toge et la perruque.

C'est en suivant cette voie qu'on doit procéder aujourd'hui à la transformation de l'école et de la maîtresse.

Quand, dans l'école, un fait fondamental est le centre de tout, et que ce fait est un phénomène naturel, l'école est dirigée d'après une méthode scientifique. La maîtresse doit prendre alors les attitudes nécessaires devant la science.

On trouve chez les savants des caractères indépendants de l'objet de la pensée. Les physiciens, les chimistes comme les astronomes, les botanistes comme les zoologistes, tout en ayant une somme de connaissances tout à fait différentes, n'en sont pas moins des pionniers de la science positive ; et ils ont des caractères communs qui les différencient des anciens métaphysiciens. Ils ne sont pas liés par le *contenu*, mais par la *méthode* des sciences. Donc si la pédagogie doit entrer parmi les sciences, la méthode doit la caractériser, et la maîtresse doit se préparer par la *méthode* et non par le contenu.

Enfin, plus que par la *quantité de connaissances*, la maîtresse doit se distinguer par la *qualité*.

La qualité fondamentale est de savoir « observer », qualité si importante que les sciences positives ont été appelées aussi « sciences d'observation », dénomination qui s'est changée en « sciences expérimentales », dans les sciences où l'expérience

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

et par un instinct artistique. Presque tous ces trésors sont aujourd'hui dispersés, et le souvenir même en est étouffé sous la tyrannie de la mode hygiénique uniforme et stupide de nos jours. Ce fut donc un projet génial que celui de Maria Maraini de faire des recherches minutieuses sur l'ancien art rustique local et de faire revivre cet art en le reproduisant dans la Maison des Enfants (formes et couleurs des tables, des sièges, des crédences, des ustensiles, dessins des étoffes, motifs décoratifs caractéristiques que l'on rencontre dans les anciennes maisons rustiques). Cette renaissance de l'art campagnard ramenant à l'usage des objets employés par les pauvres, dans une époque plus pauvre que la nôtre, offre ainsi une révélation d'économie. Si au lieu de bancs on fabriquait de ces simples et jolis objets, les meubles des écoles révéleraient comment le beau peut sortir du laid en enlevant de la matière superflue, parce que le beau n'est pas fait de matière superflue, mais d'inspiration. Donc ce n'est pas de la richesse matérielle, mais de l'esprit affiné que nous devons attendre cette réforme pratique.

Si un jour on faisait de semblables études sur l'art rustique de toutes les provinces d'Italie, qui ont chacune leurs traditions artistiques propres, il pourrait surgir des types d'ameublement suffisant par eux-mêmes à élever le goût et à affiner les mœurs ; ils mettraient en lumière un « moyen d'éducation », parce que le sentiment d'art séculaire d'un peuple, très ancien dans sa civilisation, deviendrait l'inspiration d'une vie nouvelle aux modernes, qui semblent étouffés par l'obsession de l'hygiène physique, c'est-à-dire poussés seulement par une lutte désespérée contre les maladies.

Ce serait l'humanisme de l'art surgissant du milieu des ténèbres pour ceux qui se sont habitués à ne penser qu'à la mort. En effet, aujourd'hui les « maisons hygiéniques » semblent des hôpitaux avec leurs meubles blancs et lavables, et leurs parois

nues ; et les écoles semblent vraiment des tombes, avec leurs bancs alignés comme des catafalques, tout noirs, uniquement parce qu'ils doivent être de la couleur de l'encre et cacher des taches, que l'on croit une nécessité, comme l'on croit encore nécessaires certains vices et certains délits dans le monde, sans que personne ne pense à les éviter. Les salles d'école ont des bancs tout noirs et des murs gris et nus, plus dégarnis que ceux d'une chambre mortuaire, pour que l'esprit de l'enfant reste dans la dénutrition, dans le besoin, au point « d'accepter » l'indigeste nourriture intellectuelle que la maîtresse distribue. C'est-à-dire qu'il faut enlever à l'ambiance toute cause de distraction. De cette façon la maîtresse, par son art oratoire et l'aide de ses laborieux expédients, peut arriver à attirer à elle l'attention rebelle de ses élèves. Au contraire, l'école spirituelle ne pose pas d'autres limites à la beauté de son ambiance que ses limites économiques. On s'imagine que nul ornement ne devrait « distraire » l'enfant concentré sur son travail. Au contraire, la beauté inspire le recueillement et donne du repos à l'esprit fatigué. Les églises, qui sont par excellence les lieux de recueillement et de repos de la vie intérieure, ont fait appel aux plus hautes inspirations du génie pour y réunir toutes les beautés.

Certes ce langage semblera étrange, mais si nous voulons nous reporter aux principes de la science, nous pourrions dire que le lieu adapté à la vie de l'homme est un lieu artistique, et, en conséquence, si l'école veut devenir un cabinet d'observation de la vie humaine, elle devra y accueillir le *beau*, comme le laboratoire de bactériologie accueille les fourneaux à distiller et les bouillons de culture.

Les meubles des enfants, tables et chaises, doivent être légers, non seulement pour être transportés facilement par des bras enfantins, mais parce que leur fragilité même devient

éducative. C'est par la même raison qu'on donne aux enfants des assiettes de céramique, des verres de cristal, des vases friables. En effet, ces objets sont les *dénonciateurs* des mouvements brusques, maladroits, *inéduqués*. Alors l'enfant est porté à se corriger, et par conséquent s'exerce à ne pas heurter, à ne pas renverser, à ne pas casser, tempérant toujours plus ses mouvements et s'en rendant peu à peu absolument maître. Il s'habitue à faire tout son possible pour ne pas *tacher* des objets si beaux et si gais, qui rendent l'ambiance souriante. C'est ainsi que l'enfant arrive à coordonner parfaitement ses mouvements volontaires. C'est par la même voie qu'ayant goûté le silence et la musique, il fera tous ses efforts pour ne pas produire des bruits discordants auxquels désormais son oreille éduquée est rebelle.

Au contraire, quand l'enfant heurte violemment des centaines de fois un banc ferré très lourd, que les bras d'un portefaix remueraient avec peine, quand il fait des milliers de taches d'encre invisibles sur un banc noir, quand il laisse tomber un plat de fer cent fois, sans qu'il se brise, il s'engloutit dans un océan d'erreurs, sans s'en apercevoir, parce que l'ambiance externe est faite de manière à cacher et, en conséquence, à encourager ces mêmes erreurs, avec une méphistophélique hypocrisie.

## **Le mouvement libre**

Un principe d'hygiène reconnu de tous est que les enfants ont besoin de « mouvement ». Aussi quand on parle « d'enfant libre », on inclut surtout le concept : « libre de se mouvoir », c'est-à-dire de courir, de sauter. Aucune mère désormais ne se refuse de convenir, avec des pédiatres, que son enfant doit aller dans les parcs, dans les prés, et là se mouvoir, en plein air,

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

sensoriel, nous lui offrons une série d'objets capables d'attirer son attention instinctive sur des couleurs, sur des formes, sur des dons, sur des qualités tactiles, de poids, etc. Et l'enfant, par des exercices caractéristiques prolongés sur chaque objet, non seulement commence à organiser sa personnalité psychique, mais, en même temps, acquiert une connaissance claire et ordonnée des choses.

Désormais tous les objets extérieurs, par le fait qu'ils ont des formes, des dimensions, des couleurs, un plan lisse, du poids, de la dureté, etc., ne sont plus étrangers à l'esprit. Il y a quelque chose dans la conscience de l'enfant qui le prépare à l'*attente*, et le pousse avec intérêt à recevoir les impressions.

Quand l'enfant a ajouté une connaissance à l'impulsion primitive qui dirige son attention sur les choses extérieures, il a acquis d'autres rapports avec le monde, d'autres formes d'intérêt, qui ne sont plus seulement les formes primitives liées par une espèce d'instinct primordial, mais qui sont devenues un intérêt intellectuel basé sur les acquis de l'intelligence.

Il est vrai que toutes les nouvelles acquisitions auront pour base fondamentale profonde les *besoins psychiques* de l'individu, mais l'élément intellectuel s'y ajoute, transformant une impulsion en recherche consciente et volontaire.

L'ancien concept pédagogique qui admet que, pour attirer l'attention de l'enfant sur l'inconnu, il faut lier celui-ci avec le connu, parce que c'est ainsi qu'on pourra porter son intérêt sur les nouvelles connaissances qu'on voudra lui communiquer — ne saisit qu'un détail du phénomène complexe auquel nous assistons aujourd'hui, après nos expériences.

Pour que le *connu* représente une nouvelle source d'intérêt, il faut qu'il soit lui-même acquis par la tendance de la nature : alors, seulement, la connaissance précédente rend intéressants des objets toujours plus complexes et d'une signification plus

élevée. La connaissance qui se forme assure ainsi la possibilité d'une *continuation* indéfinie dans la succession de ces phénomènes formatifs.

La connaissance en elle-même forme un *ordre* dans l'esprit. Quand la maîtresse, par ses leçons simples et claires, dit : ceci est long, ceci est court, ceci est rouge, ceci est jaune, etc., elle fixe par un mot l'ordre bien distinct des sensations, les classifie, les « catalogue », chaque impression est bien distincte de l'autre et occupe dans l'esprit sa place propre qui peut, grâce au mot, être désormais retenue ; comme, dans une bibliothèque bien organisée, les nouvelles acquisitions ne sont pas jetées pêle-mêle, ou mélangées chaotiquement, mais chaque fois déposées à leur place, à côté des acquisitions précédentes qui sont de la même qualité.

Ainsi l'esprit a non seulement en lui-même la force propulsive d'accroître ses connaissances, mais aussi un ordre stable qui se maintient durant les acquisitions successives et indéfinies de nouveaux matériaux; et pendant qu'il croît et se fortifie, il maintient son « équilibre ». Cet exercice continu de *comparaison*, de *jugement*, de *choix* entre les choses, met ainsi logiquement en rapport entre eux les acquis intérieurs, et il en résulte la *facilité* et l'*exactitude* du raisonnement, et la *rapidité* de compréhension. La loi du moindre effort est ainsi vraiment actualisée, comme partout où il existe de l'ordre et de l'activité.

Cet *ordre intérieur*, comme l'adaptation physiologique, s'établit par le fait que les exercices ont été spontanés. C'est le libre développement d'une personnalité qui croît et qui s'organise, qui définit cet état intérieur. Comme dans le corps de l'embryon le cœur en voie de développement se fraie la route du médiastin entre les poumons, et que le diaphragme prend sa convexité supérieure par rapport à la dilatation pulmonaire.

La maîtresse dirige ces phénomènes, mais, tout en faisant

cela, elle tâche de ne pas faire dévier sur elle l'attention de l'enfant dont tout l'avenir dépend de la concentration de son esprit. *Son art* consiste à comprendre et à ne pas déranger les phénomènes naturels.

Ce qui est prouvé et clair pour la nutrition du nouveau-né, et pour les premières activités coordonnées de l'esprit, se répète dans toutes les périodes de la vie, avec les modifications nécessaires amenées par la complication des phénomènes.

Continuons le parallèle avec la nutrition physique : considérons l'enfant qui dans sa croissance pousse ses dents, développe le suc gastrique et, ainsi, peu à peu complique son alimentation jusqu'à l'âge adulte où il s'alimente à l'aide de toutes les complications culinaires des repas modernes. Pour se maintenir en santé, il devra manger seulement les *choses* qui *correspondent* aux besoins intimes de son organisme, et s'il absorbe des substances trop nombreuses ou insuffisantes, inadaptées ou toxiques, il en résultera pour lui un appauvrissement, une autointoxication, une « maladie ». Or c'est l'étude de la nutrition de l'enfant dans la période de l'allaitement et dans les premières années de la vie qui a créé l'hygiène de l'alimentation, même pour l'adulte, qui a indiqué les dangers au milieu desquels tout le monde vivait à l'époque où l'hygiène de l'enfant était inconnue.

Il y a dans la vie de l'esprit une singulière correspondance. L'homme aura une vie infiniment plus complexe que l'enfant, mais il existera toujours, pour lui aussi, un rapport entre les besoins de sa nature et les moyens d'alimenter son esprit. Une *règle* de vie intérieure sera toujours une *question de santé* pour l'homme.

L'attention, ce fait primitif de correspondance entre la nature et le stimulant, devra subsister, bien que modifié, pour des enfants plus grands, et rester à la base de l'éducation, comme

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

maison pour préparer un repas à des hôtes. Si elle a une parfaite connaissance des choses et bon goût, la décision se fera avec plaisir et sans aucune aide.

Mais, dans tous les cas, la décision est le résultat d'un *travail intérieur*, d'un *effort* véritable dont les personnes de peu de volonté cherchent à s'éloigner, comme de quelque chose de pénible.

Plus nous sommes forts dans cet exercice, plus nous sommes indépendants des autres. La clarté des idées, le mécanisme de l'habitude à se décider, nous donnent un sentiment de liberté. La plus grande chaîne qui puisse nous lier dans une servitude humiliante est l'incapacité de nous décider, et, partant, le besoin de recourir aux autres ; cette crainte de se tromper, ce sentiment d'être dans les ténèbres, de devoir supporter les conséquences d'une faute que nous ne sommes pas certains de connaître, nous fait courir après une autre personne, comme un chien tenu par une chaîne. Nous arrivons enfin à l'impuissance extrême, nous ne savons plus expédier une lettre, acheter un mouchoir sans « un conseil ».

Quand une vraie « lutte » surgira dans une telle conscience, et que la décision devra être instantanée, alors le « doute » formera toute la faiblesse d'un être qui succombe sous la volonté d'un autre être, et voilà un soumis devenu *succube* ; sans presque s'en apercevoir il est descendu seulement d'un degré dans l'abîme où les « faibles » courent le risque de se perdre. Ainsi les jeunes gens les plus *soumis*, sans *volonté propre*, deviennent facilement la proie des dangers dont le monde est rempli.

Ce qui fait la résistance, ce n'est pas la *vision morale*, c'est *l'exercice de la volonté*, et cet exercice est dans la pratique même de la vie. Pour se sauver moralement, il faut avant tout ne *dépendre* que de soi-même, parce que, dans le moment du péril,

on est *seul*. Et la force ne peut s'acquérir instantanément. Celui qui sait avoir à lutter dans le monde prépare ses forces et son habileté à la lutte ; il ne reste pas les bras croisés, parce qu'il sait qu'il est perdu ou bien qu'il devra « dépendre », comme une ombre, de quelqu'un qui le défende pendant toute la vie, chose qui, dans la pratique, est impossible.

« Un point seul nous a vaincus », dit Francesca, dans l'*Enfer* de Dante.

Si l'on veut triompher de la tentation, il ne faut pas qu'elle frappe comme une bombe sur une autre bombe d'explosions morales instantanées ; mais sur les fortes murailles d'une forteresse inexpugnable construite solidement, pierre sur pierre, depuis les temps reculés où furent commencés les fondements. Le travail constant, la clarté des idées, l'habitude de peser les motifs dans la lutte de la conscience, jusque dans les plus petits actes de la vie, les décisions prises à chaque instant sur les plus petites choses, la possession graduelle de ses propres actions, le pouvoir de se diriger soi-même, croissant peu à peu dans la somme des successions des actes répétés, voilà les *bonnes* petites pierres sur lesquelles on élève l'édifice solide de la personnalité. Il pourra être habité par la moralité comme par une princesse vivant dans son castel du Moyen Age, entouré de fossés et de tours crénelées ; c'est-à-dire en état de « défense », toujours « en armes », mais avec toutes les probabilités de rester la « dame », la châtelaine. Si, pour construire la demeure de la moralité, la maîtrise du corps est nécessaire comme l'abstinence de l'alcool (exposant maximum du poison pris à l'extérieur qui peut nous affaiblir) et le mouvement au grand air (qui facilite les échanges matériels et qui nous délivre des poisons que nous fabriquons nous-mêmes et qui nous débilitent) sont nécessaires, combien plus nécessaire sera l'*exercice* continu de la volonté comme échange vivifiant ?

Nos petits enfants construisent leur propre volonté, quand, par un procédé d'autoéducation, ils mettent en mouvement complexe des activités intérieures de comparaison et de jugement et ordonnent ainsi clairement leurs acquis intellectuels ; ceci les rend capables de préparer leur décision et les rend indépendants des suggestions d'autrui ; ils *décident* alors de tous les actes de leur journée, de prendre ou de laisser, de suivre par leurs mouvements le rythme d'un chant, de refréner toute impulsion motrice, quand ils veulent le silence. Ce *travail constant* qui édifie leur personnalité est provoqué entièrement par les *décisions*. Cela remplace l'état primitif de chaos dans lequel les *actes* étaient provoqués par des *impulsions*. Une *vie volontaire* continue à se développer en eux, et la timidité et le doute disparaissent avec les ténèbres de la confusion mentale primitive.

Il serait impossible que la volonté se développât ainsi, si, au lieu de laisser *mûrir* dans l'esprit l'ordre et la clarté, nous cherchions à l'encombrer d'idées confuses et par des leçons apprises par cœur, et si nous empêchions les enfants de décider en décidant toujours tout pour eux. Les maîtresses qui procèdent ainsi ont raison de dire que l'enfant « ne doit pas avoir de volonté » et de leur enseigner que « le verbe *je veux* n'existe pas ». En effet, elles empêchent la volonté enfantine de se développer. Les enfants sentent une force qui inhibe tous leurs actes, « deviennent timides » et n'ont pas le courage d'entreprendre quelque chose sans l'aide et le consentement des personnes dont ils dépendent entièrement. « De quelle couleur sont ces cerises ? » demandait une fois une dame à un enfant, qui savait très bien qu'elles étaient rouges. Timide et craintif, dans le doute de répondre bien ou mal, il murmura : « Je le demanderai à la maîtresse. »

Le mécanisme volitif qui prépare à la décision est un des

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

les caractères des choses sont perçues avec évidence et classifiées. Le savant distingue les objets selon l'ordre de son esprit. Une petite plante, un microbe, un animal ou un des fragments de cet animal ne sont pas des énigmes pour lui, quelque inconnus qu'ils puissent être. Il en est de même du chimiste, du physicien, du géologue, de l'archéologue.

Ce n'est pas l'accumulation des connaissances directes des choses qui forme le lettré, le savant, l'homme intelligent, mais c'est l'ordre préparé dans l'esprit pour recevoir ces connaissances. Au contraire, la personne inculte a seulement la connaissance directe des objets : que ce soit une dame qui passe une grande partie de la nuit à lire des livres, ou un jardinier qui emploie sa vie à distinguer matériellement les plantes de son jardin. Les connaissances des personnes incultes sont non seulement désordonnées, mais limitées aux objets avec lesquels elles sont directement en rapport. Les connaissances du savant, au contraire, sont « infinies », parce que, possédant la classification des attributs des choses, il peut les reconnaître toutes, et en déterminer tantôt la classe, tantôt les parentés, tantôt les origines, faits plus profonds, que les choses ne pourraient révéler d'elles-mêmes.

Or nos enfants, comme les « connaisseurs », les « savants », reconnaissent, dans le monde extérieur, les objets par leurs attributs et les classifient ; en conséquence, ils prennent de l'intérêt à tous les objets. Chaque chose acquiert pour eux une valeur —, tandis que les enfants incultes passent aveugles et sourds à côté des choses, comme un homme ignorant passe à côté d'une œuvre d'art, d'une œuvre musicale classique sans les reconnaître ni les goûter.

Les méthodes éducatives en usage font le chemin à rebours du nôtre. Ayant aboli antérieurement l'activité spontanée, elles présentent directement à l'enfant les objets avec leur agrégat

d'attributs, en appelant l'attention sur chacun d'eux, sans guide ni ordre, et elles espèrent que l'esprit de l'enfant pourra abstraire de tout cela les attributs mêmes de ces objets. Ainsi elles fabriquent dans un être passif un chaos artificiel plus limité que celui que le monde naturel offrirait.

La méthode « objective », aujourd'hui en usage, qui consiste à présenter un objet et à en relever tous les attributs, c'est-à-dire à le décrire, n'est qu'une variante « sensorielle » des méthodes mnémoniques habituelles ; au lieu de décrire un objet absent, on décrit un objet présent ; au lieu que ce soit seulement l'imagination qui travaille à la reconstruction, les sens interviennent ; ce qui fait qu'on se rappelle mieux les qualités de l'objet même. La mentalité passive reçoit des images limitées aux objets présentés qui « s'emmagasinent » sans ordre. En effet, chaque objet peut avoir une infinité d'attributs, et si, comme il arrive souvent dans ces leçons objectives, on place parmi les attributs les origines et les finalités de l'objet même, l'esprit doit absolument errer par le monde. Ainsi, par exemple, si, dans une leçon objective sur le café que j'ai entendu faire dans un jardin d'enfants, le café est décrit en faisant observer la dimension, la couleur, la forme, la saveur, l'odeur, la température ; et qu'ensuite on parle de la plante, et même de la manière dont elle fut transportée en Europe, à travers l'Océan, et que pour finir on allume une petite lampe, on fasse bouillir l'eau, on moule le café, et qu'on en prépare une boisson, on a *dispersé* l'esprit dans des espaces infinis sans épuiser l'argument. Parce qu'on pouvait encore parler des effets excitants du café, de la caféine qu'on extrait du café, et de beaucoup d'autres choses. Cette analyse s'étalerait comme une tache d'huile jusqu'à la dispersion, et il est impossible de l'utiliser de quelque manière que ce soit. Si, en effet, on demandait à l'enfant : « Qu'est-ce que le café ? » Il répondrait :

« C'est une chose si longue que je ne puis me la rappeler. » Une notion si vague (on ne peut pas dire si complexe) fatigue et encombre l'esprit, et ne pourra jamais se transformer en une excitation dynamique d'associations similaires. Les efforts de l'enfant seront, tout au plus, des efforts de mémoire pour se rappeler l'histoire du café. Si des associations se forment dans son esprit, ce seront des associations inférieures de contiguïté ; son esprit ira de la maîtresse qui parle de l'Océan qui fut traversé à la table sur laquelle, chaque jour, à la maison, apparaît le café dans les tasses; c'est-à-dire divaguera comme fait l'esprit oisif, quand il se laisse entraîner par les séries de ses associations passives.

Dans cette espèce de *rêverie* à laquelle s'abandonne l'esprit des enfants, aucune activité intérieure n'apparaît, encore moins une différence individuelle. Les enfants par la méthode des leçons objectives restent toujours des êtres purement réceptifs ou, si l'on veut, des magasins que l'on suppose être placés là pour y déposer toujours de nouveaux objets.

Il ne jaillit de tout cela aucune activité qui puisse se retourner vers l'objet pour en reconnaître les qualités, de façon que l'enfant s'en fasse même une idée ; et il ne peut surgir dans son esprit la possibilité d'unir d'autres objets aux premiers par leurs caractères de ressemblance. Comment d'autres objets pourraient-ils *ressembler* à celui-ci dans l'usage ?

Lorsque nous associons par ressemblance les images des objets divers, nous devons extraire de l'ensemble les qualités que les objets mêmes ont en commun. Si, par exemple, nous disons que deux plaques rectangulaires sont semblables, nous avons d'abord extrait de la multiplicité des qualités de ces plaques (qualités qui seraient d'être de bois, d'être vernies, lisses et colorées, de températures différentes, etc.), la qualité relative à leur *forme*. Elles sont semblables dans la *forme*. Ceci

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

d'une idée sur toute la conscience et le courage héroïque de l'homme qui lui donnèrent de la valeur. La grande difficulté était que Christophe Colomb persistât dans son idée jusqu'à convaincre les autres de l'aider dans son entreprise, de lui donner des navires et des hommes. Ce ne fut pas l'idée, mais la *foi* de Colomb qui agit.

Ce raisonnement simple et logique éveilla en lui quelque chose qui a bien plus de valeur que l'intelligence et fit qu'un seul homme, d'humble origine, presque inculte, put donner un monde à une reine.

On dit qu'Alexandre Volta, ayant sa femme malade de la fièvre, prépara, selon l'usage du moment, des grenouilles écorchées pour en faire du bouillon. A peine eut-il accroché les grenouilles mortes à la grille de la fenêtre, un jour de pluie, qu'il vit leurs pattes se contracter. Si les muscles morts se contractent, cela veut dire qu'une force a pénétré en eux de l'extérieur. Voilà le raisonnement simple du « génie » du grand savant. Et cherchant cette force, Volta, au moyen de ses piles, sut ravir à la terre l'électricité qui est vraiment, même au figuré, « l'étincelle » d'un immense progrès. Avoir mis en valeur un petit fait comme celui d'un corps mort qui se meut, l'avoir considéré simplement sans le revêtir de fantaisie et s'être arrêté devant le problème qui en dérivait : pourquoi se meut-il ? Telle est la voie par laquelle fut réalisée une des plus grandes conquêtes de l'homme civilisé.

La découverte de Galilée fut semblable, alors que, dans l'église de Pise, il suivait les oscillations d'une lampe suspendue. Il observa que les oscillations s'accomplissaient toutes dans le même temps ; et sur l'isochronisme du pendule, fut basée la mesure du temps pour tous les hommes, et la mesure des mondes pour l'astronome.

L'histoire de Newton est très simple ; alors qu'il était étendu sous un arbre, il sentit tomber sur lui une pomme. Il pensa :

Pourquoi cette pomme est-elle tombée ? D'une si simple origine vinrent la théorie de la chute des corps et celle de la gravitation universelle.

En étudiant la vie de Papin, on reste émerveillé de ses connaissances qui le mettaient à la hauteur des hommes les plus savants de son temps. Médecin, physicien, mathématicien, il fut recherché et honoré des universités d'Angleterre et d'Allemagne. Et cependant, il ne fut utile à l'humanité et en conséquence grand que parce qu'un phénomène très simple fixa son attention : une marmite d'eau, en bouillant, soulevait le couvercle. « La vapeur d'eau, pensa-t-il est une force qui pourrait faire mouvoir un piston, comme elle fait mouvoir un couvercle, et devenir de cette façon, la force motrice d'une machine. » La fameuse marmite de Papin est une espèce de baguette magique, dans l'histoire de l'humanité, qui, dès lors, commença à travailler et à voyager sans se fatiguer. Combien de découvertes semblables, merveilleuses, naissent dans l'humilité et opèrent ensuite dans tout l'univers d'immenses prodiges !

Elles sont semblables aux origines des êtres vivants qui naissent de deux cellules imperceptibles, microscopiques et dont la fusion pousse irrémédiablement à créer des vies très compliquées. Percevoir avec exactitude, réunir logiquement les choses perçues, tel est le travail de l'intelligence supérieure. Mais ce travail est caractérisé par une force singulière d'attention qui fait que l'esprit se fixe sur un objet dans une espèce de méditation, signe caractéristique du génie. De là, dérive une vie intérieure *riche d'activité*, ainsi que des cellules germinatives dérivent des existences entières. On dirait que de telles mentalités ne diffèrent pas du commun par la forme, mais par la « force ». C'est de la vie robuste que proviennent ces petites étincelles intellectuelles, c'est elle qui les rend si prodigieuses. Si ces légers efforts intellectuels n'avaient pas

jailli de personnalités fortes, indépendantes, capables d'agir avec persistance, de se donner avec héroïsme, ils seraient restés comme des quantités négligeables. Donc tout ce qui fortifie l'homme intérieur peut le conduire sur la voie du génie.

Car, par rapport à l'intelligence de soi, c'est un petit travail qu'elle doit accomplir, mais ce travail doit être clair, dépouillé de toute complication superflue. C'est la simplicité qui conduit à la découverte : la simplicité, qui, comme la vérité, doit être nue. Peu de chose est nécessaire, mais ce peu doit constituer une unité puissante, le reste est vanité.

Et plus la vanité, c'est-à-dire l'encombrement inutile de l'esprit, est grande, plus elle obscurcit la clarté et disperse les forces, rendant difficile ou impossible, non seulement de raisonner et d'agir, mais même de percevoir la réalité et de voir.

Il serait intéressant de considérer rapidement par quelles *erreurs intellectuelles* collectives on peut mettre obstacle aux progrès d'une nouvelle et simple découverte, qui apporterait du soulagement à l'humanité, et par quelles erreurs on peut même nier longtemps l'existence réelle des faits évidents, uniquement parce que ces faits sont encore inconnus.

On savait empiriquement depuis la civilisation grecque qu'il peut tomber des « pierres du ciel ». Dans les plus antiques chroniques chinoises, des chutes d'aérolithes sont enregistrées. Au Moyen Age, et dans les temps modernes, les notices concernant les chutes d'aérolithes sont plus fréquentes. Et, enfin, des faits extraordinaires enregistrés par l'histoire sont arrivés en connexion avec des phénomènes semblables : ce fut la météorite tombée en 1492, qui servit à l'empereur Maximilien I<sup>er</sup> pour exciter la chrétienté à la guerre contre les Turcs. Toutefois, jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, le phénomène n'était

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

a un travail créatif qui élève l'homme de la terre et le transporte dans un monde supérieur, où toute âme, dans ses propres limites, peut atteindre.

Personne, pourtant, ne peut dire que l'homme *crée* les produits artistiques de rien. Ce qu'on appelle *création* est, en réalité, une composition, une construction faite sur un *matériel primitif* de l'esprit qu'il est nécessaire de recueillir par les sens, dans l'ambiance. Ceci est le principe général résumé dans l'adage antique : « *Nihil est un intellectu quod prius non fuerit in sensu.* » Nous ne savons pas « imaginer » des choses qui ne tombent pas réellement sous nos sens. Le langage même nous manquerait pour exprimer les faits qui sortent des limites usuelles dans lesquelles notre connaissance est contenue. L'imagination de Michel-Ange ne sut pas figurer Dieu autrement que sous la forme d'un auguste vieillard à la barbe blanche. Voulant imaginer les peines éternelles de l'enfer, on parle de feu. Le paradis est figuré dans la lumière. Les aveugles et les sourds-muets de naissance ne peuvent se faire aucune idée précise des sensations qu'ils n'ont jamais pu percevoir. On sait que les aveugles-nés imaginent les couleurs en les comparant aux sons ; certains imaginent le rouge comme un son de trompe, le bleu pâle comme la douce musique d'un violon. Les sourds, en lisant les descriptions de musique délicieuse, imaginent la beauté classique d'un tableau peint ; les tempéraments des poètes, des artistes sont éminemment sensoriels. — Tous les sens qui concourent à donner un type à l'imagination individuelle ne sont pas d'égale mesure, le plus souvent, certains prédominent. Les musiciens sont des auditifs et tendraient à décrire le monde par des sons qui leur parviennent ! — Le gazouillement du rossignol dans le silence des bois, le crépitement de la pluie dans les solitudes de la campagne peuvent être des sources d'inspiration pour les grands compositeurs de musique, et certains artistes, en

décrivant la nature, n'en relèvent que le silence et les bruits. D'autres, au contraire, visuels par excellence, sont impressionnés par les formes et par les couleurs des choses. Ou bien c'est le mouvement, la flexibilité, la poussée des choses, ce sont les impressions tactiles de mollesse, d'aspérité, qui forment le contenu descriptif des types imaginatifs chez lesquels prédominent les sensations tactiles et musculaires.

Il y a des personnes qui ont des impressions qui ne sont pas sensorielles. Ce sont des personnes dont la vie spirituelle est très intense. Elles ont des *impressions intérieures*, qui ne sont pas retenues comme fruit de l'imagination, mais comme des réalités simplement perçues. L'introspection des sujets normaux non seulement prouve que ces impressions intérieures sont des *réalités*, mais les conséquences sur leur personnalité intérieure le prouvent aussi : « Les révélations reçues de Dieu, dit sainte Thérèse, se distinguent par les grands biens spirituels qui laissent l'âme enrichie ; elles sont accompagnées de lumière, de discernement et de sagesse. » Mais si l'on veut décrire de telles impressions qui ne pénètrent pas par le moyen des sens, il faut emprunter le langage sensoriel. « J'entendais, dit le Bienheureux Raymond de Capoue, une voix qui n'était pas dans l'air, et qui cependant prononçait des paroles qui frappaient mon esprit et mon oreille. Je les comprenais plus distinctement que si elles m'étaient venues d'une voix extérieure. Je ne saurais reproduire cette voix si on peut appeler voix celle qui n'avait aucun son ; cette voix formait des paroles et les présentait à mon esprit. » La vie de sainte Thérèse est remplie de descriptions semblables par lesquelles elle cherche à faire comprendre par le langage insuffisant des sens ce qui ne se voit pas vraiment avec les yeux, mais avec l'âme.

La différence entre ces impressions intérieures, possibles à trouver aussi chez les profanes et qui ne constituent

certainement pas la sainteté, et les hallucinations des fous, est bien distincte. Chez le fou, par une excitation de l'écorce cérébrale, les vieilles images déposées par la mémoire sensorielle se reproduisent et se projettent au-dehors, d'où elles furent prises, avec leur caractère sensoriel extérieur, de sorte que l'halluciné croit réellement voir, avec ses yeux, ses fantômes, entendre réellement les voix qui le poursuivent ; il est en proie à un état pathologique ; toute sa personne révèle des marques de décadence organique, concomitantes à la désagrégation psychique.

Donc, en dehors d'impressions directes intérieures très rares, impressions qui peuvent former l'objet d'une étude pour des spécialistes, comme les théologiens ou les membres de la société anglaise des recherches psychiques, mais qui n'entrent pas dans des concepts éducatifs, il ne reste à considérer qu'un seul matériel de construction pour les activités intellectuelles : celui des sens.

L'imagination ne peut avoir qu'une base sensorielle.

L'éducation sensorielle qui prépare à recevoir directement tous les détails différenciés dans les qualités des choses, est donc à la base de l'« observation » des choses et des phénomènes qui tombent sous nos sens, et par là, aide à recueillir, par un moyen externe, le matériel de l'imagination.

Il ne suffit pas d'un vague appui sensoriel à la création imaginative. Elle n'est pas la divagation sans frein de la fantaisie dans des images de lumière, de couleur, de son, d'impressions, mais une construction entièrement liée à la réalité ; et plus elle se tient aux formes du monde extérieur créé, plus haute est sa valeur créative intérieure ; même en imaginant un monde irréel, surhumain, l'imagination doit être contenue dans des limites qui rappellent celles de la réalité. L'homme crée, mais sur le modèle de la création divine dans laquelle il est matériellement et

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

complexe ; l'enfant qui n'a rien est celui qui imagine les choses les plus difficiles à obtenir ; le misérable songe aux millions, l'opprimé songe au trône. Mais, celui qui possède quelque chose s'attache à ce qu'il possède pour le soigner et l'accroître raisonnablement.

C'est de vivre dans sa possession « réelle » qui calme l'enfant et atténue les désirs qui consomment, dans la vanité de l'illusion, ses forces précieuses. Ce n'est pas imaginer de vivre dans sa possession qui peut en tenir lieu. Quelques maîtres, qui dirigeaient un asile modèle, me dirent un jour : « Nous aussi, nous faisons exécuter aux enfants les exercices de vie pratique que vous décrivez ; venez voir. » J'y allais. Il y vint aussi des autorités et un professeur universitaire de pédagogie.

Quelques enfants, assis à une table, avaient des jouets et mettaient le couvert pour une poupée : leur visage était sans expression. Je regardais, stupéfiée, les personnes qui m'avaient invitée. Ces dernières se montraient sereines pensant qu'évidemment entre préparer une table pour jouer et la préparer réellement, il n'y avait pas de différence ; la vie imaginée et la vie réelle étaient la même chose pour eux. Ceci n'est-il pas une erreur subtile qui peut s'insinuer dès l'enfance et persister plus tard comme une forme mentale ? C'est peut-être à cause de cette erreur qu'un grand professeur italien de pédagogie m'avait dit : « Nouveau ! la liberté ! Lisez Comenius, je vous prie, il en parle déjà ! » Je lui dit : « Oui, beaucoup en parlent, mais il s'agit ici d'une forme de liberté réalisée » ; il semblait ne pas comprendre la différence. « Ne croyez-vous pas, ajoutais-je, qu'il y a une différence entre celui qui parle de millions et celui qui les possède ? »

Se contenter de l'imaginaire et vivre comme si ce que nous imaginons existait réellement ; courir après les illusions et « ne pas reconnaître » la réalité est une chose si commune que, à

peine aperçue, on s'écrit : « Eveille-toi à la vérité, ô homme ! »

La faculté d'imagination existe toujours, qu'elle ait ou non une base sur laquelle poser des matériaux pour construire, mais quand elle n'élabore pas en partant de la réalité et de la vérité, elle forme, au lieu d'un divin édifice, des excroissances qui compriment l'intelligence et empêchent la lumière d'y pénétrer.

Combien de temps et de forces l'homme n'a-t-il pas perdus et ne perd-il pas à cause de cette erreur ? L'imagination qui ne s'appuie pas sur le vrai peut consumer l'intelligence.

## **Fable et religion**

On m'a dit souvent que l'éducation de l'imagination, basée sur la fantaisie, prépare l'âme de l'enfant à recevoir l'éducation religieuse, et qu'une éducation basée sur la réalité, comme cette méthode le voudrait, est trop aride et dessèche les sources spirituelles. Ce raisonnement, pourtant, ne peut pas être partagé par les personnes religieuses. Elles savent bien que la fable et la foi sont aux deux pôles extrêmes, parce que la fable est en elle-même la chose non vraie, et parce que la foi est le sentiment même de la vérité qui doit accompagner l'homme jusqu'à la mort. La religion n'est pas un produit de l'imagination fantastique ; mais c'est la plus grande réalité, la seule vérité pour l'homme religieux. Elle est la source, le soutien de la vie.

Quand un apôtre cherche à appeler une âme à la religion, il s'adresse au sentiment, non à l'imagination, parce qu'il sait qu'il ne doit rien créer, mais seulement évoquer ce qui dort dans les abîmes du cœur : il sait qu'il doit réveiller une vie tombée dans la torpeur comme un corps vivant enseveli sous la neige, et non pas construire le fantoche de neige qui s'effondrerait aux rayons du soleil.

L'imagination fantastique pénètre dans la religion, il est vrai,

mais comme une erreur. Par exemple, au Moyen Age, on attribuait les épidémies à une action directe du châtimeut divin ; aujourd'hui on les attribue comme fait immédiat aux microbes. Les machines à vapeur de Papin faisaient penser à une action diabolique. Ce sont précisément ces préjugés, qui, comme toutes les fantaisies, pullulent sur le vide de l'ignorance.

Toute la religion n'est pas érigée comme un château fantastique sur le fondement de l'ignorance, autrement les peuples primitifs seraient religieux et les peuples civilisés privés de religion. Au contraire, les primitifs ont une religion fragile, construite en grande partie sur la terreur que leur inspirent les faits mystérieux de la nature, et les civilisés ont une religion positive, forte, qui se purifie toujours davantage, parce que la science de la réalité, en pénétrant dans la nature, ne fait qu'en exalter et en illustrer les mystères.

Aujourd'hui, alors que dans les écoles on tend à supprimer la religion, pouvons-nous proposer de l'y faire pénétrer de nouveau en cultivant la *fable* ? Il est si simple d'ouvrir directement les portes à la religion elle-même afin que sa lumière échauffe et fortifie la vie.

Elle doit entrer comme le soleil dans la création, non comme la sorcière par l'ouverture de la cheminée.

La fable pouvait, en quelque sorte, préparer à la religion païenne, laquelle fragmentait la Divinité en quantité de petits dieux, en symbolisant le monde extérieur, qui, pris par les sens, peut se prêter aux illusions ; mais elle ne peut pas certainement préparer au christianisme qui met Dieu en contact avec la vie intérieure de l'homme, une et invisible, et qui enseigne les lois d'une vie « sentie » par les hommes. — Si les sciences positives furent étrangères à la religion, cela ne veut pas dire que ce soit l'étude de la réalité qui, en elle-même, les en éloigne. La science a apporté, sensiblement, un souffle de paganisme parmi nous ;

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

Mais nous intervenons dans ces vies, nous tâchons de nous les soumettre, nous nous interposons doucement, insidieusement, et quoique l'enfant ait des regrets évidents quand il a cassé des objets, et cherche à se corriger et à se perfectionner, nous lui épargnons cette douleur en lui donnant des objets incassables, des plats, des cuvettes, des gobelets de fer; des jouets d'étoffe, de beaux ours, des poupées de caoutchouc. Et voilà, désormais, la « faute » cachée. Une erreur quelconque des muscles passera inobservée. La douleur d'avoir mal fait, le repentir, l'effort de se perfectionner ne seront plus sentis. L'enfant pourra s'étaler dans l'erreur ; et le voilà gauche, lourd, le visage sans expression, avec un ours entre les bras. Le voilà désormais enchaîné par la vanité et par l'erreur, et il en a perdu la conscience.

Alors que l'adulte a tendance à faire tout pour l'enfant, il l'habille et le fait même manger, le but de l'enfant n'est pas d'être vêtu, de se nourrir matériellement ; son but, plus profond, est d'agir, de s'exercer intelligemment, et de s'élever ainsi à un degré supérieur.

A l'école, en général, les bons sont ceux qui sont tranquilles et silencieux; les méchants sont ceux qui parlent et se remuent. Ce n'est pas grave en soi. Mais de cela dépendent « l'estime » et même « l'honneur », choses qui, moralement, ont une grande valeur. A l'école, la « bonne conduite » est l'inertie ; la « mauvaise conduite » est l'activité. « L'estime » de la directrice, de la maîtresse, des compagnes, c'est-à-dire toute la partie « morale » de la récompense et de la punition, dépend de cette appréciation. La conduite, d'ailleurs, n'est pas quelque chose de mystérieux, de philosophique, c'est l'ensemble des actes accomplis ; ce sont les faits mêmes de la vie, accessibles à tous, qui la déterminent et tous peuvent la voir et prononcer la

sentence.

D'autre part, il y a des faits beaucoup plus graves, dont les conséquences retombent sur la collectivité, touchent des principes de justice auxquels tous ont le droit de se fier, et, en conséquence, requièrent « des jugements d'autorité » sans appel, une sorte de cour suprême de cassation, faite à la va-vite.

Quand, dans un examen, les enfants restant assis l'un à côté de l'autre doivent donner rapidement les preuves de ce qu'ils ont appris, c'est-à-dire consigner comme témoignages visibles et accessibles à tous les jugements, cette véritable feuille légale, la composition ; c'est-à-dire la dictée, la rédaction, le problème ; alors, si un enfant en aide un autre, il n'est pas seulement méchant, il est coupable, parce qu'il a, non seulement déployé de l'activité, mais de l'activité dont un autre a bénéficié.

L'école, pour obvier à ces inconvénients, apprend à l'enfant à s'« abstenir » de toute aide réciproque durant toute l'année. Elle fait encore plus ; elle empêche radicalement les enfants de communiquer entre eux. Quelle chasse ! La maîtresse habile, pratique, a une véritable tactique stratégique, et connaît tous les arts de l'enfance dans cette lutte sourde et frauduleuse. Ils sont « capables de tout » pour se soutenir l'un l'autre et pour communiquer entre eux.

Or l'école est le lieu où se développe le « sentiment social ». C'est la société de l'enfant. A la vérité, ce n'est pas l'école en elle-même ni la vie commune, mais c'est l'éducation qui s'y donne de la manière décrite ci-dessus qui doit développer ce sentiment. C'est pourquoi lorsque ma méthode fut connue, bien que j'y parlasse de lieux où les enfants travaillent et vivent en commun avec plaisir, on me demanda d'un ton critique : « Et comment se développera le sentiment social si les enfants travaillent chacun pour leur propre compte ? » C'est lorsque les enfants font toutes les choses en même temps, que se développe

le « sentiment social ». La société des enfants est l'antithèse de la société des adultes. Ici la sociabilité comporte des rapports libres et corrects de courtoisie, d'aide réciproque, bien que chacun fasse ses propres affaires : là, au contraire, la sociabilité comporte la communauté de position de corps et d'actes collectifs uniformes, mais avec l'abolition de tous rapports, agréables ou courtois. L'aide enfin, qui dans l'autre société est une vertu, est ici le plus grand délit, la pire forme d'indiscipline.

Les récompenses et les punitions comptent parmi les facteurs les plus capables de soutenir l'organisme éducatif de l'école.

Les pédagogues en font la pierre de touche de tous leurs traités. Tous, plus ou moins, admettant la nécessité d'un stimulant externe, pour pousser les enfants de l'école à étudier et à avoir une bonne conduite, bien que quelques-uns soient d'avis qu'il serait juste d'inculquer chez l'enfant l'amour du bien pour le bien, et que le sentiment du devoir et non la crainte du châtement devrait retenir de mal faire ; idée reconnue de tous pour très belle, mais non pratique. Imaginer que l'enfant puisse être animé au travail par le seul sentiment d'accomplir son devoir est une absurdité pédagogique. On ne suppose même pas qu'il puisse persister dans la voie du travail et du bien, seulement en vue d'une fin lointaine telle qu'une belle position sociale pour l'avenir. Il faut un stimulant direct, une sanction immédiate ou une récompense.

Personne cependant, dans les nombreuses discussions pédagogiques sur l'évolution des châtements et des récompenses, ne s'est demandé quel est le bien que l'on récompense et quel est le mal que l'on punit, ni si, avant de stimuler les enfants à faire quelque chose, il ne convient pas de jeter un coup d'œil sur la chose même, et d'en juger la valeur.

Des études anthropologiques ont révélé par ailleurs, chez les

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

objet présent du moment.

Donc, l'enfant que sa mère aime et qui est secondé par son amour a ce « sens interne » par lequel il est capable d'aimer. Les « objets humains » qui tombent sous ce sens interne en ont des réflexes.

Nous devons « attendre » d'être « vus de lui ». Le jour viendra où, parmi tant d'objets intellectuels, l'enfant sentira notre âme et s'appuiera doucement sur nous. Ce sera pour lui une seconde naissance, semblable à l'autre, alors qu'un objet l'attira et le fixa. Il est impossible que ce jour, que ce moment n'arrive pas. Nous avons exercé envers l'enfant une œuvre délicate de charité en lui apportant les moyens de satisfaire ses besoins intellectuels, sans nous faire sentir, en nous tenant à l'écart, mais toujours présents et prêts à l'aider. Nous lui avons donné de grandes satisfactions en l'aidant alors qu'il avait besoin de rendre plus clair, par le langage, l'ordre de son esprit. Nous lui avons offert le nom des choses, mais uniquement cela, en nous effaçant, sans rien lui demander, sans rien faire valoir de nous. Nous lui avons révélé les sons de l'alphabet, les secrets des nombres ; nous l'avons mis en rapport avec les choses ; mais en nous limitant uniquement à ce qui lui était utile, en dissimulant, pour ainsi dire, notre corps, notre souffle, notre personne.

Quand il désira choisir, il ne trouva jamais en nous un obstacle ; quand il s'arrêta longuement sur un exercice, nous défendîmes la tranquillité de son travail, comme une mère défend le sommeil réparateur de son enfant.

Quand il s'élança dans l'abstraction, il ne sentit en nous rien autre chose que l'écho de sa joie.

L'enfant nous trouva toujours infatigable quand il nous interrogea, comme si notre mission envers lui était de lui donner sans cesse ce qu'il demandait, comme la mission de la fleur est

de donner, sans trêve et sans limite, son parfum.

Il trouva à côté de nous une nouvelle source de vie non moins douce que le lait du sein maternel et de laquelle jaillit son premier amour. C'est pourquoi il comprendra un jour cet être qui vit pour le faire vivre, du sacrifice duquel jaillit sa liberté de vie et d'expansion.

Et, certainement, le jour viendra où son esprit comprendra notre esprit, alors il commencera à goûter cette joie suprême qui consiste dans la communion d'âme à âme et notre voix ne sera plus entendue seulement par ses oreilles. Pouvoir nous obéir, nous communiquer ses conquêtes, partager ses joies avec nous, sera le nouvel élément de sa vie. Nous le verrons tout à coup remarquer ses compagnons, et s'intéresser autant que nous à leurs progrès et à leurs travaux. Ce nous sera une joie de voir quatre ou cinq petits, la cuillère en suspens sur leur assiette fumante, ne sentant plus le stimulant de la faim, parce qu'ils se sont absorbés dans la contemplation des efforts d'un plus petit qui tâche de mettre sa serviette, et qui, enfin, y réussit. Ce nous sera une joie de voir ces spectateurs prendre une expression de soulagement et d'orgueil comme les pères qui auraient assisté à la victoire d'un fils. Les enfants, par leur progrès, par leurs élans intérieurs, par leur obéissance si douce, nous donneront de surprenantes compensations. Bien au-delà de ce que nous imaginons sera la moisson qu'ils nous feront récolter. Il en est ainsi de la vie interprétée dans ses secrets : « Donnez et on vous donnera ; on versera dans votre sein une bonne mesure, pressée et secouée et qui se répandra par-dessus. »

## **L'essence de l'éducation morale**

Ce qui forme l'essence de l'éducation morale, c'est de maintenir active la sensibilité intérieure et de la perfectionner.

Par cette sensibilité intérieure comme par l'exercice des sens dans l'éducation intellectuelle, l'*ordre* se fait : le bien est distingué du mal. Personne ne peut *enseigner*, dans toutes les particularités, la distinction entre le bien et le mal à celui qui ne la voit pas. Voir cette différence et la connaître ne sont pas la même chose.

Mais, pour « aider l'enfant », il faut que l'ambiance aussi soit ordonnée, et que le bien y soit distinct du mal. Là où il y aurait confusion des deux choses, où le bien se confondrait avec l'apathie, et le mal avec l'activité, le bien avec la fortune et le mal avec l'infortune, il n'y aurait pas d'ambiance adaptée à l'établissement de l'ordre dans la conscience morale. Encore moins s'il y avait des actes d'injustice évidente et des persécutions. Alors la conscience enfantine serait comme une onde qui aurait été troublée, et cela pourrait empoisonner plus que l'alcool ne le fait pour la vie du fœtus. L'ordre pourrait être entièrement détruit et aussi la limpidité de la conscience ; et nous ne savons pas quelles conséquences en pourraient résulter pour l'homme « moral » : « Celui qui scandalisera un seul de ces petits, dit l'Écriture, il vaudrait mieux pour lui qu'il ait été englouti au plus profond de la mer. Si ta main, si ton pied te fait broncher, coupe-les et jette-les loin de toi. »

Toutefois, une ambiance ordonnée n'est pas tout. Dans l'éducation intellectuelle aussi, il n'y avait pas que l'exercice spontané et vivifiant l'intelligence, mais encore les leçons de la maîtresse qui sanctionnaient et illuminaient l'ordre intérieur qui se manifestait. Elle disait, par exemple : « Ceci est rouge ; ceci est vert » ; et de même elle dira ici : « Ceci est bien ; ceci est mal. » Et souvent elle rencontrera des enfants semblables à celui que nous avons indiqué plus haut, qui font du bien et du mal le centre de toute la conscience, et qui, au-dessus du pain matériel et de l'aliment intellectuel, placent la question la plus nécessaire

Ces pages ne sont pas disponibles à la pré-visualisation.

Dieu était compréhensible, et tout ce qui le nie absurde. Leur conquête les accompagna dans la vie.

Une de leurs petites cousines, qui fut préparée longtemps après à recevoir la communion comme eux et qui n'avait pas été élevée religieusement, s'écria avec enthousiasme un jour qu'elle travaillait dans la classe : « Quelle belle chose que l'anatomie d'une fleur ! comme j'aime l'arithmétique et la géométrie ! mais la plus belle de toutes les choses est la religion. »

Il y avait dans l'école une enfant plus grande dont les parents, père et mère, étaient absolument hostiles à la religion. Cette enfant, malgré l'intérêt très grand qu'elle prenait aux travaux scolaires, était toujours inquiète. Quand il y avait chez elle de merveilleux bals d'enfants savamment organisés, comme de vraies œuvres d'art, elle se montrait encore plus inquiète, plus ironique, comme si elle souffrait d'une désillusion. Un jour, elle appela une orpheline de Messine, qui était parmi nos enfants de la Via Giusti, et la mena dans un coin tranquille de la salle, lui demandant de réciter le *Pater noster*. L'orpheline le récita, tandis que l'enfant fortunée la dévorait des yeux. Alors, comme obéissant à une inspiration, elle alla vers le piano pour en jouer, mais ses mains tremblaient. Elle s'accouda alors sur le clavier, la tête penchée, ne sachant plus cacher son émotion. Son âme cherchait à se désaltérer. Rien ne pouvait lui donner la paix, sinon la seule chose dont ceux qui l'aimaient voulaient la priver. Son âme, vivante encore, cherchait sa voie : « Comme le cerf altéré aspire à la source, ainsi mon âme aspire à toi, ô mon Dieu. »

Il ne s'était pas encore formé autour d'elle cette rude scorie faite de ténèbres, qui rend si difficile à l'homme d'embrasser les mystères de l'âme avec la simplicité de l'enfant. Plus tard, cela est incompréhensible, comme à Nicodème, répliquant à Jésus : « Renaître!... Et comment pourrais-je rentrer à nouveau dans le

sein de ma mère ? »

Il suffît d'un si rapide aperçu pour comprendre que le petit enfant n'a pas seulement des besoins intellectuels, mais que, bien avant que son intelligence soit développée et satisfaite, son âme ouverte et pure réfléchit la lumière divine. Il est peut-être le Parsifal que nous attendons, déprimés et malades dans l'âme ; alors que nos mains impures empêchent que la colombe descende sur le Saint Graal, sur le calice rempli du sang de la Paix<sup>2</sup>.

---

1. On fait actuellement d'intéressantes expériences sur l'éducation religieuse dans l'École Montessori de Barcelone, tenue par la députation provinciale de cette ville.

2. La question morale n'est qu'indiquée ici, et elle n'est indiquée que fragmentairement. Ce travail représente en effet une contribution expérimentale à l'éducation de l'intelligence. Actuellement, on vient à peine de commencer à Barcelone (Espagne) une étude expérimentale sur l'éducation morale et religieuse des enfants. Cette étude devra faire suite à cet ouvrage.

Je ne puis prévoir si moi et mes collaborateurs pourront réussir dans une telle entreprise !

# Table

Préface

Avant-propos

Un coup d'œil sur la vie de l'enfant

Un coup d'œil sur l'éducation d'aujourd'hui

Ma contribution expérimentale

Préparation de la maîtresse

Ambiance

Attention

Volonté

Intelligence

Imagination

La question morale

Achevé d'imprimer par  
Soregraph (92)  
en mai 2016  
N° imprimeur : XXX

Dépôt légal : juin 2016

*Imprimé en France*