

DANS LES ÉCOLES MATERNELLES

Une atmosphère pour nos jardins d'enfants

On se rend compte par la lecture de nos précédents articles que nous avons interverti l'ordre des préoccupations généralement admis à l'école maternelle : n'y voyons-nous pas en effet au premier plan les leçons de langage, les exercices des sens ?

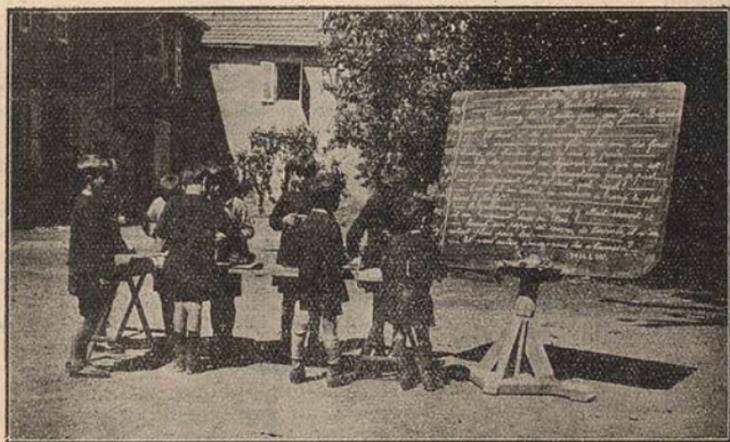
On se figure toujours que l'on aiguise les sens quand on fait voir, manier, entendre ; on se figure que le langage se précise, que le vocabulaire augmente, lorsqu'au cours d'un leçon, on fait répéter individuellement ou simultanément des mots, des phrases.

S'il faut s'attarder au vocabulaire ce n'est pas aux leçons qu'il faut recourir.

Chaque leçon de langage — et elles sont nombreuses — suppose l'enseignement d'une moyenne de cinq à dix mots nouveaux, de termes plus précis et d'expressions disons plus littéraires. Que chacune de ces leçons apporte la connaissance de deux mots nouveaux seulement, nous verrons après un an un enrichissement du vocabulaire d'environ 500 mots par ces procédés ; le résultat serait excellent. Il faudrait encore ajouter à cela l'augmentation du vocabulaire en dehors de l'école — le plus important à notre avis — ou du moins en dehors des « leçons ». Si ce résultat était obtenu, éprouverions-nous tant de difficultés dans l'emploi de la langue maternelle à l'entrée de l'école primaire et entendrions-nous ces multiples erreurs de langage à 6 et 7 ans.

Une expression, un vocable est acquis si l'enfant le remploie spontanément et judicieusement. Cette expression ou ce vocable réapparaîtra dans le langage courant de l'enfant si celui-ci le sent nécessaire dans l'expression verbale de ses besoins, de ses tendances, de ses intérêts et cela aura lieu si l'enfant retrouve les choses, le milieu qui ont suscité le vocable dans l'atmosphère habituelle de sa vie.

Or, par la leçon — qui dit leçon dit choix de matériel, de vocables, d'ex-



pressions par l'institutrice — nous créons une atmosphère, un milieu artificiel que l'enfant ne retrouve pas la leçon finie, atmosphère qui lui donnerait de multiples occasions de remployer ses expressions; ses mots nouveaux. Oh ! je sais que la leçon a été parfaite, que tous les enfants étaient attentifs, qu'ils se sont intéressés aux questions, qu'ils ont répété et remployé les mots nouveaux, les expressions nouvelles, que tous les sens semblent avoir agi... Cependant si nous voulons voir plus profondément, nous admettons que l'intérêt n'a pas été créé par les choses telles qu'on les voit dans leur milieu réel, mais par l'atmosphère toute artificielle de trucs, de questions, de jeux, d'amusements.

Au fait, pourquoi s'ingénier à amener cette atmosphère vaine et nuisible ? Laissons agir et pour cela, laissons libre surtout dans un milieu naturel et vivant. J'ai dans mes articles d'octobre et de novembre caractérisé un de ces milieux. Préparer une leçon ? Non, mais préparer une atmosphère, un milieu où l'enfant libre agit, réagit, vit pleinement. Alors l'enfant montrera ses appétits véritables, les appétits provoqués par les choses bouillantes de vie qui le touchent profondément, qui font partie de lui-même, qu'il côtoie journellement ; alors les appétits seront là, prêts à cueillir un mot, une expression qui ne demandera certes pas à être répété ni individuellement, ni simultanément, mais qu'il suffira à peine de prononcer parce qu'on l'attend pour réagir, pour s'extérioriser, pour communiquer, pour vivre. Qui fournira l'étiquette, le mot, l'expression ? L'institutrice la plupart du temps, un condisciple plus avancé parfois. Tout dépendra des moments, des occupations, des événements. On pourrait presque dire que la richesse de la langue, du vocabulaire sera proportionnelle au degré de vie sucrée par un milieu naturel que la maîtresse redevenue enfant, mais riche de vocables et d'expressions adéquates aux choses, accepte pour y vivre avec ses enfants et comme ses enfants. A proprement parler, il n'y aurait plus de leçons, il y aurait d'abord conversation ; en tout cas, si l'on veut conserver ce terme d'école, elles auraient une allure autrement simple et autrement naturelle que tout ce qu'on qualifie de leçons modèles et de leçons préparées qui bien que pouvant retenir l'attention donnent de médiocres résultats. Les leçons seraient réellement une réponse à une demande formulée, ébauchée ou manifestée. Que l'institutrice soit toujours sobre de paroles laisse libre, laisse agir, laisse vivre, voilà d'important. Le vrai langage est opposé au psittacisme — est subordonné à cela et son développement en dépend.

Malgré toutes les attaques contre l'école qui réclame plus de liberté chez l'enfant nous sommes convaincus car l'expérience et la pratique nous le prouvent que l'homme a en lui une valeur qui ne demande qu'à s'extérioriser, n'apparaît que dans la liberté où il est possible d'agir suivant sa personnalité, ses aptitudes, en se réalisant en somme.

S'efforcer d'attirer l'attention de l'enfant, l'amuser par des leçons plus ou moins ingénieusement combinées c'est le retenir sur place, c'est étouffer des élans de vie qui forment le propre de la personnalité, c'est l'arrêter aux pensées, aux idées d'autrui, alors que les siennes ne demandent qu'à éclore. L'enfant ainsi traité est comme le voyageur qui, en route vers un but, ne pourrait l'atteindre parce que des rencontres, fussent-elles agréables, lui auront demandé des haltes, des arrêts.

On a trop jugé de la valeur d'une institutrice d'après l'ingéniosité qu'elle mettait à provoquer la conversation, à retenir l'attention des enfants, mais la conversation ou l'attention provoquée par la vie, par les choses est autrement profitable. L'effort dans la vie, l'étude spontanée, la recherche doivent donner une satisfaction, une joie, un amusement, mais ce n'est pas par l'amusement qu'on doit conduire à la formation, à l'étude.

Dans ces leçons préparées, les mots, quoi qu'on dise, sont choisis d'après le point de vue de l'institutrice. Alors que déjà, ils ne répondent pas au désir, à l'appétit de l'enfant et ne trouvent donc pas un terrain propre à porter fruit, ils dépassent les limites d'acquisition par leur nombre ou leur difficulté ou bien ils constituent d'inutiles répétitions.

La saison des fruits vient de finir. Nombreuses sont les classes maternelles où l'on a donné une leçon sur la pomme ou la poire, peu importe. Il y a tout d'abord la préparation du vocabulaire: pomme, chair, pelure, queue ou pédoncule, pépins, mouche, trognon, etc... ; parfois on ajoute de nombreux verbes ou qualificatifs. L'on s'assigne comme buts : connaissance du fruit, leçon de vocabulaire.

Le premier des buts devient inutile : l'enfant connaît suffisamment le fruit pour l'avoir aperçu sur l'arbre, pour l'avoir pris, manipulé, pressé, examiné, mangé. C'est encore en le mangeant qu'il en aura la meilleure connaissance, autrement complète que par toutes les leçons que l'on pourrait lui donner sur le fruit.

On pourrait objecter que livré à lui seul il n'aurait pas suffisamment porté attention au pédoncule ou à la mouche par exemple. Soit, mais pourquoi vouloir que l'attention de l'enfant se porte au même moment sur tous ces détails ? Ce qu'il n'a pas examiné, observé, étudié la première fois, il le fera à un autre moment ou mieux, à un autre âge quand ses intérêts auront évolué ; parfois aussi son attention, ses intérêts ne s'y attarderont-ils jamais, mais s'emploieront-ils, suivant sa personnalité, à examiner, à observer, à étudier une des multiples choses de la vie souvent plus importantes que ces détails.

Quant à la leçon de vocabulaire, en préparant ses mots, l'institutrice suppose donc que tous ces enfants aux intérêts différents, doués d'une intelligence et d'une mémoire différentes, vont s'assimiler la même quantité de nourriture au même moment. Or, dans la vie naturelle, dans celle qui répond aux intérêts, aux tendances des différents âges, nous portons intérêt aux mots, à des époques bien différentes même si ces mots se rapportent au même objet et ici au même fruit.

Je m'explique. Parmi les mots : pomme, chair, pelure, queue ou pédoncule, pépin, mouche, trognon, etc., retenus et employés, l'ordre sera tel, par exemple le suivant — on pourrait tenter l'observation en notant le vocabulaire d'un bébé — : pomme, vers l'âge de 2 ans ; pépin viendrait quelques jours ou quelques semaines plus tard ; nous noterions ensuite pelure, queue ou trognon à plusieurs mois de là ; quant à chair et surtout à mouche ils seraient peut-être connus à 5,6 ou 7 ans. Ceci est une observation, un fait, une évidence.

On voit de suite l'aberration de la leçon : ce qui naturellement serait assimilé en l'espace de plusieurs mois, de plusieurs années suivant l'âge, les intérêts, les circonstances, nous voulons qu'il soit connu, en l'espace d'une leçon, à un âge, à un moment identique pour tous que nous déterminons sans base, sans raisonnement psychologique. Nous suivons une voie tellement antinaturelle qu'il faut encore s'étonner des résultats bien peu en rapport avec nos efforts.

On retrouverait les mêmes graves erreurs dans toutes ces leçons.

Et pour nous en tenir à la leçon sur la fameuse pomme, que dire quand on trouve encore la nécessité d'en faire compter les pépins sous les prétextes les plus futiles, alors que la vie introduite à l'école sollicite fréquemment de nombreux calculs nécessaires aux différentes actions et occupations des enfants.

Nous compliquons les choses. Il faut suivre l'enfant, son évolution, ses intérêts et surtout ne pas vouloir qu'il nous suive dans nos leçons, dans nos exposés, dans nos travaux. Il faut savoir attendre et patienter.

L'on a maintes fois comparé la richesse du vocabulaire de l'enfant de milieux intellectuels, où il est accueilli dans ses demandes et dans ses travaux, à celui de milieux où les parents trop souvent absents, sont préoccupés de travaux ou de choses extérieures au foyer. On a dressé des statistiques. Le vocabulaire des premiers est plus étendu, le langage surtout est plus correct. Nous le constatons aussi chaque année lors des rentrées scolaires ; nous sommes même souvent étonnés de voir avec quelle précision les enfants de milieux favorisés, qui n'ont jamais fréquenté l'école, emploient des verbes et même des adverbes. Cette acquisition ne provient cependant pas des leçons. Pourquoi l'école maternelle n'accepterait-elle pas cette atmosphère de vie familiale si profitable où l'on se confie à son institutrice, où l'on parle, où l'on se forme ?

Au contact des enfants, des faits frappent dans la vie quotidienne. Des adultes parlent. L'enfant semble parfois jouer inattentif à la conversation quand livré à une nouvelle besogne, ou même après plusieurs jours cet enfant emploie pour la première fois des mots dont il a saisi le sens dans notre conversation. Parfois aussi des mots à première vue difficiles sont retenus définitivement et sans efforts après avoir été entendus une seule fois : ce n'est pourtant pas que l'on s'est attardé — comme dans les leçons — à faire reprendre, répéter et employer le mot ou bien que l'on s'est servi de matériel intuitif que l'on aurait fait manier, palper, soupeser. Ces activités sont parfaitement inutiles si les choses à nommer n'accaparent pas d'abord tout l'être, toute son attention.

Ce que nous disons pour le langage, nous le disons pour les sens : on peut très bien faire voir, entendre, toucher une chose sans qu'elle ait pour cela remué comme il faut les localisations cérébrales, sans avoir fait acquiescer.

Aiguïser les sens, les éveiller, c'est éveiller l'enfant ; or ce qui éveille c'est l'intérêt, c'est la vie. C'est la vie aux cent visages qui stimule l'activité, qui enthousiasme, qui excite, qui met sur le qui-vive, qui fait parler. Les choses, par leur attrait, par leur intérêt, par les sensations qu'elles donnent, pour la force de leur vie doivent pousser spontanément l'enfant à les toucher, à les sentir, à les presser, à les manier, à les entendre. Qu'une chose nouvelle inconnue pour eux, arrive en contact avec les enfants et ceux-ci veulent la connaître par le toucher, par plusieurs sens : la vue seule ne les renseigne pas suffisamment et les parents recourent même souvent aux sanctions pour parer aux ennuis qu'occasionne cette curiosité, cet appel bien naturel et bien normal cependant. Ce n'est donc pas à nous à faire agir.

De la fonction des sens dépend pour une large part l'organisation des centres nerveux et de ceux-ci dépendent nos facultés. Or pour que cette fonction et cette organisation soient complètes, le travail des sens doit être spontané, doit prendre tout l'être, doit faire vibrer les régions du cerveau.

Le langage joue un rôle important dans la pensée. Mais ici encore pour jouer vraiment ce rôle, le langage doit être une manifestation de la réaction produite par les choses et ne peut consister en de simples paroles le plus souvent suggérées par l'adulte. En somme les exercices, le travail des sens et le langage doivent marcher de pair, doivent être intimement liés.

C'est toujours l'appel de la chose, de la vie qui prévaut.

Que nos enfants parlent, qu'ils s'occupent librement, qu'ils aillent en compagnie de la maîtresse et suivant le milieu, au bois, au jardin, à la ferme partout où la vie les appelle.

L'école ouvrira ses portes à la vie, que nous avons quelque peu caractérisée dans nos précédents articles, car la formation, l'éducation, la liberté, la discipline librement consentie, la seule vraie, ne sont possibles que là où il y a vie véritable et occupation spontanée.

J. MAWET,

Braine-l'Alleud (Belgique).