

Education

Maria Montessori
*L'esprit absorbant
de l'enfant*

Desclée de Brouwer

L'esprit absorbant
de l'enfant

Ouvrages de Maria Montessori
chez Desclée de Brouwer

L'Enfant (préface de J.F. Hutin).
De l'enfant à l'adolescent (préface de J.F. Hutin).
Pédagogie scientifique, t. I, *La maison des enfants*.
Pédagogie scientifique, t. II, *Éducation élémentaire*.
L'esprit absorbant de l'enfant.
La formation de l'homme.
L'éducation et la paix.
Eduquer le potentiel humain.

Par Elisabeth G. Hainstock *chez Desclée de Brouwer*
L'école Montessori chez soi.

L'esprit absorbant de l'enfant

*Texte français de
Georgette J.-J. Bernard*

Éducation

DESCLÉE DE BROUWER

Maria Montessori a laissé suffisamment de notes pour que nous puissions penser que cet ouvrage n'est pas le dernier que nous lirons d'elle. Du moins ces pages sont-elles son dernier message.

C'est aussi la dernière traduction que nous a laissée celle qui, jusqu'à ses derniers jours, consacra sa vie à la diffusion en France de la méthode.

De cet ouvrage considérable je ne reprendrai ici que les premiers mots : « Ce livre est un chaînon... »

Car ces quelques mots expriment mieux que tout commentaire notre fidélité.

Par-delà l'absence, par-delà la mort, absente, mais toujours présente, mais toujours vivante, celle qui s'est attachée à rendre à l'enfant sa place parmi les hommes continue...

JEAN-JACQUES BERNARD

Vice-Président

de l'Association Montessori Internationale

© 1959 by Desclée de Brouwer

Nouvelle édition © Desclée de Brouwer, 1992

9, passage Boule-Blanche, Paris 12^e

ISBN 2-220-05397-0

L'ENFANT

DANS LA RECONSTRUCTION DU MONDE

Ce livre constitue un chaînon dans le développement de notre pensée et de notre œuvre pour la défense des forces de l'enfance.

A l'heure où, dans le monde divisé, on tente d'établir les plans d'une reconstruction à venir, l'éducation tend à être universellement reconnue comme un des moyens les plus efficaces de cette reconstruction ; il est bien certain que le genre humain est — psychiquement — bien au-dessous du niveau que la civilisation prétend avoir atteint.

Moi aussi, je suis persuadée que l'humanité est encore insuffisamment préparée à ce qui reste notre aspiration à tous : la construction d'une société pacifique et l'élimination des guerres. Les hommes ne sont pas actuellement en état de diriger les événements dont ils deviennent les victimes.

Bien que l'éducation soit reconnue comme un des moyens d'élever l'humanité, on ne la considère encore que comme l'éducation de l'esprit, basée sur de vieux principes, sans penser à en extraire une force rénovatrice et constructive.

Que la philosophie et la religion doivent aider considérablement à ce renouveau, aucun doute. Mais combien de philosophes trouve-t-on dans ce monde « ultra » civilisé d'aujourd'hui ? Combien y ont déjà passé et combien y en aura-t-il dans l'avenir ?

Les idées nobles et les hauts sentiments ont toujours existé ; ils se sont toujours transmis par l'enseignement ; et pourtant, les guerres n'ont jamais cessé. Et si l'éducation devait continuer à être conçue selon les vieux plans de transmission de la connaissance, il n'y aurait plus rien à espérer pour l'avenir du monde. Quelle valeur peut avoir la transmission de la connaissance, si la formation de l'homme est négligée ? Il existe, ignorée, une entité psychique, une personnalité sociale, immense de par la multitude de ses individus, une puissance dans le monde qui doit être prise en considération ; si aide et salut peuvent venir, ils ne viendront que de l'enfant, puisque l'enfant est le constructeur de l'homme.

Le petit enfant est doué de pouvoirs inconnus, qui peuvent guider vers un avenir lumineux. Si l'on veut arriver à une reconstruction, c'est le développement du potentiel humain qui doit être le but de l'éducation.

A notre époque, la vie psychique du nouveau-né a suscité un grand intérêt ; certains psychologues ont fait du développement des trois premières heures après la naissance l'objet de leurs observations. D'autres, après des études minutieuses, en sont arrivés à la conclusion que les deux premières années de la vie sont les plus importantes dans le développement de l'homme.

La grandeur de la personne humaine commence à la naissance de l'homme. Cette affirmation, singulièrement mystique, mène à cette conclusion qui pourrait paraître étrange : l'éducation devrait commencer à la naissance.

Pratiquement parlant, comment peut-on éduquer un bébé nouveau-né, ou même pendant la première ou la deuxième année de sa vie ?

Comment apporter des leçons à une créature qui ne comprend pas ce que nous disons, et qui ne peut pas se mouvoir ? Nous cantonnons-nous dans la seule hygiène quand nous parlons de l'éducation des tout-petits ? Certainement non !

L'éducation, pendant cette période, doit être comprise comme une aide au développement des possibilités psychiques innées dans l'être humain ; c'est-à-dire que la forme la plus commune de l'enseignement — la parole — ne peut être employée.

Richesse inexploitée

Des observations récentes ont largement démontré que les tout-petits sont doués d'une nature psychique qui leur est particulière, et qui nous offre une voie nouvelle pour l'éducation : une forme d'esprit différente qui concerne l'humanité et qui n'a encore jamais été considérée. La véritable énergie constructive, vitale et dynamique des enfants était restée ignorée depuis toujours, comme au temps où les hommes jadis foulaient la terre et cultivaient sa surface sans soupçonner les immenses richesses cachées dans son sein ; de même, l'homme moderne progresse dans la civilisation en ignorant les trésors cachés dans le monde psychique du petit enfant.

Depuis les débuts de l'humanité, l'homme a réprimé et anéanti ces énergies dont, aujourd'hui, quelques-uns seulement commencent à soupçonner l'existence. Ainsi, Carrel a écrit : « L'époque de la prime enfance est sans aucun doute la plus riche. Elle doit être utilisée de toutes les manières possibles et imaginables par l'éducation. La méconnaissance de cette période est irréparable. Aussi, notre devoir est de nous soucier des premières années de la vie, qu'il faut cultiver avec la plus grande attention¹. »

1. Dr Alexis CARREL, *L'Homme, cet inconnu*, Paris 1947.

L'humanité commence seulement à prendre conscience de l'importance de cette richesse encore inculte, de cette richesse plus précieuse que l'or : l'esprit même de l'homme.

Les deux premières années de la vie ouvrent un horizon nouveau ; elles révèlent des lois de construction psychique, jusqu'alors ignorées. C'est l'enfant qui nous a fait don de ces révélations ; il nous a fait connaître son type de psychologie, complètement différent de celui de l'adulte. Et voilà la voie nouvelle ! Il n'appartient pas au professeur d'appliquer la psychologie aux enfants, mais ce sont les enfants eux-mêmes qui révèlent leur psychologie au savant.

Tout cela s'éclairera en approfondissant les détails ; le petit enfant a une forme d'esprit capable d'absorber la connaissance ; il a la possibilité de s'instruire lui-même ; une simple observation le démontrera : le fils parle la langue du père, alors que par la suite, l'acquisition d'une langue étrangère représentera une conquête intellectuelle ; personne ne l'avait enseignée à l'enfant, et pourtant il saura se servir parfaitement du nom des objets, des verbes, des adjectifs...

Suivre le développement du langage chez l'enfant représente une étude d'un immense intérêt ; et tous ceux qui s'y sont livrés sont d'accord pour reconnaître que l'usage des noms, des premiers éléments du langage, correspond à une période déterminée de la vie, comme si une règle précise du temps présidait à cette manifestation de l'activité enfantine. L'enfant semble suivre fidèlement un programme sévère, imposé par la nature, et avec une telle exactitude qu'aucune école, si savamment dirigée soit-elle, ne serait en mesure de supporter la comparaison. Toujours suivant ce programme, l'enfant apprend les irrégularités et les constructions de syntaxe du langage avec une ardeur remarquable.

Les années vitales

Il existe, dans la partie la plus intime de chaque enfant, un maître vigilant, pourrait-on dire, qui sait obtenir les mêmes résultats chez tous, en quelque pays qu'ils se trouvent. L'unique langage que l'homme apprend parfaitement est, sans aucun doute, celui qu'il a appris dans la première période de son enfance, alors que personne ne pouvait le lui enseigner. Bien plus ! Si plus tard, l'enfant doit apprendre une autre langue, l'aide d'aucun maître n'obtiendra de lui qu'il acquière cette langue nouvelle avec la même exactitude que celle qu'il a acquise dans sa prime enfance. Il existe donc une force psychique qui aide son développement. Et pas seulement pour le langage ; à deux ans, il sera

capable de reconnaître toutes les personnes et tous les objets de son milieu. Si l'on y réfléchit, il devient de plus en plus évident que l'œuvre de construction accomplie par l'enfant est imposante, et que tout ce que nous possédons a été construit par lui, par ce petit enfant que nous étions nous-mêmes dans les deux premières années de notre existence. Il ne s'agit pas seulement qu'il reconnaisse ce qui est autour de nous ou qu'il comprenne notre milieu et s'y adapte, mais bien qu'il forme, à une époque où personne ne peut être son maître, l'être complexe d'où sortiront notre intelligence, nos sentiments particuliers, nationaux, sociaux. C'est comme si la nature avait voulu sauvegarder chaque enfant de l'influence de l'intelligence humaine, pour laisser la prédominance au maître intérieur qui l'inspire ; lui permettre d'édifier une construction psychique complète, avant que l'intelligence des adultes puisse entrer en contact avec son esprit et l'influencer.

A trois ans, l'enfant a déjà posé les fondations de la personnalité humaine ; il a maintenant besoin d'une aide pour son éducation scolaire. Les conquêtes qu'il a faites sont telles que l'on peut dire que l'enfant qui entre à l'école à trois ans est déjà un homme par ses conquêtes. Les psychologues affirment que, si nous établissions une comparaison entre notre habileté d'adultes et la sienne, il nous faudrait soixante ans d'un dur travail pour atteindre le degré atteint par le petit enfant de trois ans. « A trois ans, disent-ils, l'enfant est déjà un vieil homme », même si cette étrange faculté d'absorption ne s'est pas entièrement développée pendant cette période initiale.

Dans nos premières écoles, les enfants venaient à trois ans ; personne ne pouvait rien leur enseigner parce qu'ils n'étaient pas réceptifs ; mais ils nous offrirent d'extraordinaires révélations sur la grandeur de l'esprit humain. Notre école est une « Maison des Enfants » plutôt qu'une véritable école ; c'est-à-dire un lieu préparé spécialement pour l'enfant, dans lequel il assimile la culture diffuse de cette ambiance, sans qu'il soit besoin d'un enseignement. Ces enfants appartenaient aux classes les plus humbles du peuple, et leurs parents étaient analphabètes. Et pourtant, à cinq ans, ces enfants surent lire et écrire, et personne ne le leur avait *directement* enseigné. Si les visiteurs leur demandaient : « Qui t'a appris à écrire ? » les enfants, stupéfaits, répondaient : « Appris ? Personne ne m'a appris ! »

Il sembla alors que c'était un miracle que de petits enfants de quatre ans et demi soient arrivés à savoir écrire et à connaître tant de choses, sans avoir eu l'impression d'avoir reçu un enseignement.

La presse commença à parler d'« acquisition spontanée de culture » ; les psychologues se demandèrent si ces enfants étaient différents des autres et, nous-mêmes, nous sommes restés assez longtemps perplexes. Ce n'est qu'après des expériences répétées que nous acquîmes la certitude que tous les enfants, indistinctement, ont cette capacité d'« absorber » la culture.

S'il en est ainsi — nous sommes-nous dit alors — si la culture peut être acquise sans fatigue, mettons l'enfant en mesure d'« absorber » d'autres éléments de culture. Et nous vîmes alors l'enfant « absorber » bien plus que la lecture et l'écriture : la botanique, la zoologie, les mathématiques, la géographie et, le tout, avec une égale facilité, spontanément, sans fatigue.

Nous découvrîmes ainsi que l'éducation, ce n'est pas ce qu'apporte le maître : c'est un processus naturel qui se développe spontanément dans l'être humain, qui ne s'acquiert pas en écoutant des mots, mais par la vertu d'expériences effectuées dans le milieu. Le devoir du maître n'est pas de parler, mais de rassembler et de disposer une série de motifs d'activités culturelles dans une ambiance préparée à cet effet.

Mes expériences passées en des pays si différents ont duré plus de quarante ans et, au fur et à mesure que les enfants grandissaient, les parents venaient me demander de continuer leur éducation. Nous découvrîmes ainsi que l'activité individuelle est la seule faculté qui stimule et développe, et qu'elle vaut pour les enfants à l'âge préscolaire, comme pour les enfants des écoles primaires et pour ceux des écoles plus avancées.

L'Homme Nouveau apparaît

Une nouvelle figure apparut à nos yeux. Ce n'était plus celle d'une école ou d'une éducation. C'était l'Homme qui surgissait, l'Homme qui révélait sa nature dans le libre développement, montrant ce que peut être sa grandeur quand aucune oppression ne vient limiter son travail intérieur, ni peser sur son âme.

Je soutiens donc que, quelle que soit la réforme de l'éducation, elle doit se baser sur le développement de la personne humaine. C'est l'homme qui doit devenir le centre de l'éducation, et il faut garder présent à l'esprit que ce n'est pas à l'Université qu'il se développe, mais qu'il commence son développement mental dès sa naissance, et qu'il l'effectue avec le maximum d'intensité pendant les trois premières années de sa vie ; à cette période plus qu'à aucune autre, il lui faut des soins vigilants. Si l'on agit selon cet impératif, le petit enfant, au lieu de nous imposer une peine, se révélera à nous comme la plus grande

merveille de la nature. Nous nous trouverons alors devant un être qu'il ne faut plus considérer comme un être sans force ; sa dignité surgira à nos yeux au fur et à mesure que nous le considérerons comme le constructeur de notre intelligence, comme l'être qui, guidé par un maître intérieur, travaille infatigablement dans la joie selon un programme précis, programme de la nature, à la construction de cette merveille qu'est l'Homme.

— Nous, les maîtres, nous ne pouvons qu'aider l'œuvre déjà accomplie, comme les serviteurs aident leur maître. Nous deviendrons alors les témoins du développement de l'âme humaine, de l'apparition de l'homme nouveau, qui ne sera plus la victime des événements, mais qui, grâce à sa clarté d'esprit, pourra devenir capable de diriger et de modeler l'avenir de la société humaine.

L'ÉDUCATION POUR LA VIE

L'école et la vie sociale

Il est nécessaire de comprendre tout de suite ce que nous entendons par « éducation pour la vie » dès la naissance ; il faut, pour cela, entrer dans le détail. Gandhi énonçait la nécessité, non seulement d'étendre l'éducation au cours entier de la vie, mais de faire de la « défense de la vie » le centre de l'éducation. C'est la première fois que cette affirmation a été faite par un « leader » politique et spirituel. La science avait déjà exprimé cette nécessité. Elle a, en effet, dès le début de notre siècle, démontré la possibilité d'étendre avec succès l'éducation à tout le cours de la vie. Toutefois aucun ministre de l'Éducation Nationale n'a encore fait entrer ce projet en action.

L'éducation est aujourd'hui riche en méthodes, en buts sociaux ; mais le moins qu'on en puisse dire, c'est qu'elle ne considère pas la vie en soi. Dans la quantité de méthodes officielles d'éducation des pays les plus divers, personne ne se propose d'assister l'individu depuis sa naissance pour protéger son développement psychique. L'éducation, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, fait abstraction à la fois de la vie biologique et de la vie sociale. Ceux qui pénètrent dans le monde de l'éducation se trouvent isolés de la société. Les écoliers sont tenus de suivre les règles préétablies par l'institut qu'ils fréquentent, et de se conformer aux programmes adoptés par les Ministères de l'Instruction Publique. On peut dire que, même dans un passé récent, les conditions physiques et sociales des écoliers ne semblaient offrir qu'un intérêt infime pour l'école elle-même. Si l'un d'eux était sous-alimenté, si sa vue ou son ouïe, déficientes, diminuaient ses possibilités scolaires, son classement n'en était en rien changé ! Il arriva que l'on prit en considération, à des époques successives, les défauts physiques ; mais seulement du point de vue de l'hygiène ; personne ne considérait alors que l'esprit de l'écolier pouvait être menacé par des méthodes d'éducation défectueuses. La direction de l'éducation nouvelle, à laquelle Claparède s'est pourtant intéressé, a plutôt considéré la quantité des disciplines incluses dans les programmes, tentant de les réduire,

pour éviter la fatigue mentale. Mais il ne s'est pas intéressé au problème de la *manière* par laquelle les élèves pourraient, sans se fatiguer, enrichir leur culture. Dans la majorité des écoles officielles, ce qui importe, c'est que le *programme* soit respecté. Si l'esprit des jeunes universitaires est heurté par des déficiences sociales ou par des questions politiques qui les passionnent, le mot d'ordre est que les jeunes ne doivent s'occuper que de leurs études jusqu'à leur terme. Ils auront à la sortie de l'Université une intelligence tellement limitée, tellement sacrifiée, qu'ils ne pourront plus être capables de donner leur valeur aux problèmes de l'époque à laquelle ils vivent.

Les mécanismes scolaires sont étrangers à la vie sociale et contemporaine, comme si tous ces problèmes étaient exclus du champ éducatif. Le monde de l'éducation est une espèce d'île où les individus, déracinés du monde, se préparent à la vie en y restant étrangers.

Il est des individus dont le système nerveux est tel à leur entrée dans le monde qu'ils seront une charge pour leur famille et leurs amis. Toutefois, l'autorité scolaire n'est pas tenue de s'intéresser à des cas particuliers de psychologie, et cette carence a sa pleine justification dans les règlements qui assignent à l'école de n'avoir à s'occuper que des programmes et des examens. Celui qui réussira le mieux aura un diplôme et des lauriers. Voilà, à notre époque, le but de l'École. L'étude des problèmes sociaux révèle que les licenciés de l'Université ne sont pas préparés pour la vie et que leurs possibilités sont bien souvent diminuées. Les statistiques révèlent une impressionnante augmentation des cas de folie, de criminalité, d'individus considérés comme « étrangers ». Les sociologues demandent aux écoles un remède à tant de maux ; mais l'École est un monde en soi, un monde fermé aux problèmes sociaux. C'est une institution de tradition trop ancienne pour que ses règlements puissent être modifiés par simple voie de bureau ; seule, une force agissant de l'extérieur pour modifier et rénover, pourra remédier aux déficiences qui accompagnent l'éducation à tous les âges, et qui ne suivent que trop la vie de ceux qui ont quitté l'école.

L'âge préscolaire

Qu'advient-il de l'enfant, pendant la période qui va de sa naissance à sa sixième ou septième année ? L'école proprement dite ne s'intéresse pas à lui, puisqu'à cet âge il est dit préscolaire, c'est-à-dire étranger au plan de l'enseignement officiel. Et pour les nouveau-nés, que pourrait faire l'école ? Les insti-

tutions pour les petits enfants d'âge préscolaire se trouvent rarement sous la dépendance de l'autorité scolaire centrale ou du Ministère de l'Éducation. Elles sont habituellement contrôlées par les communes, ou confiées à des institutions privées. L'intérêt pour la protection de la vie psychique des tout-petits n'existe donc pas en tant que problème social ; la société affirme, d'ailleurs, que c'est à la famille de s'occuper d'eux, et non à l'État.

L'importance nouvelle que l'on attribue aux premières années de la vie n'a pas suggéré de règlements particuliers ; on pense seulement à modifier la vie de la famille, dans ce sens que l'on juge maintenant nécessaire l'éducation de la mère. Mais la famille ne fait pas partie de l'école, donc de la société. Le résultat est que la personne humaine est brisée. D'un côté, la famille, qui fait partie de la société, mais qui, dans la société, vit isolée, et négligée ou ignorée ; de l'autre, l'école qui, elle aussi, est à part de la société ; enfin il y a l'Université. Il n'existe pas de conception unitaire, de sollicitude sociale pour la vie, mais seulement des fragments qui s'ignorent et qui se réfèrent successivement ou alternativement à l'école, à la famille, puis à l'Université. Cette dernière est conçue comme une école intéressant la dernière période d'éducation. Les sciences nouvelles qui révèlent le mal de cet isolement — la psychologie sociale et la sociologie — sont, elles aussi, isolées de l'école. Il n'existe donc pas de véritable système cohérent pour aider le développement de la vie. Le concept de l'éducation, pris dans ce sens, n'est pas nouveau pour la science, mais il n'a pourtant pas encore été réalisé sur le plan social. Et voilà le pas que la civilisation devra bien vite accomplir : la voie est indiquée ; des critiques ont révélé les erreurs des conditions actuelles ; d'autres, le remède à apporter aux diverses phases de la vie ; tout est prêt aujourd'hui pour passer à la construction. La contribution de la science peut être comparée aux pierres déjà taillées destinées à cette construction ; il faut trouver celui qui se saisira des pierres et les superposera, pour ériger l'édifice nouveau nécessaire à la civilisation.

Le devoir de l'éducation et la société

La conception d'une éducation assumant la vie comme centre de sa propre fonction devra dominer toutes les conceptions antérieures sur l'éducation. Nous ne devons donc plus nous fonder sur un programme préétabli, mais sur la connaissance de la vie humaine. À la lumière de cette conviction, l'éducation du nouveau-né acquiert brusquement son importance. Il est vrai que le nou-

veau-né ne peut rien faire, qu'on ne peut rien lui enseigner — au sens ordinaire de ce mot — et qu'il ne peut être l'objet que d'une observation et d'une étude destinées à mettre en lumière ses nécessités vitales. Nous avons donc conduit ces observations dans le but de découvrir les lois de la vie ; si nous voulons aider la vie, la première condition est, en effet, de connaître les lois qui la gouvernent. Et pas seulement de les connaître, car nous resterions sur le plan de la psychologie, alors que nous voulons nous placer sur celui de l'éducation.

Cette connaissance du développement psychique du petit enfant doit être largement diffusée : l'éducation pourra, seulement alors, acquérir une autorité nouvelle. Les éducateurs pourront dire : « Voici les lois de la vie ; on ne peut pas les ignorer ; et il faut agir en conformité avec ces lois ; c'est dans ce but que nous les indiquons, ajoutées aux *droits de l'homme*, qui sont communs à l'humanité entière. » Si la société retient la nécessité d'une éducation obligatoire, c'est que l'éducation doit être apportée d'une façon pratique ; et quand il sera admis que l'éducation doit commencer à la naissance, il sera indispensable que la société connaisse les lois du développement de l'enfant. Au lieu de rester ignorée de la société, l'éducation devra acquérir autorité sur elle, et il faudra bien que le mécanisme social s'adapte aux nécessités inhérentes à cette conception nouvelle : la protection de la vie. Tous sont appelés à collaborer à cette œuvre : pères, mères doivent assumer leurs responsabilités. Dès l'instant que le soin de l'individu incombe à l'éducation, que la société la reconnaît nécessaire au développement de l'enfant, elle a le devoir d'y pourvoir quand les moyens de la famille ne lui permettent pas d'y faire face ; elle ne peut pas abandonner l'enfant.

L'éducation s'efforcera donc de s'imposer avec autorité à la société à laquelle elle est attachée. S'il est évident que la société doit exercer un contrôle bénéfique sur l'individu humain, et s'il est vrai aussi que l'éducation doit être considérée comme une aide à la vie, ce contrôle ne devra jamais être contraignant ni opprimant, mais devra consister en une aide physique et psychique. Le premier pas à accomplir sera de consacrer de plus larges moyens à l'éducation.

On a étudié les besoins de l'enfant pendant les années de sa croissance ; et les résultats de ces études ont été rendus publics ; la société doit donc assumer dorénavant avec conscience la responsabilité de l'éducation, car l'éducation doit répandre sur la société les biens acquis par ses progrès. L'éducation ainsi conçue ne concerne plus seulement le petit enfant et les parents, mais l'État et la finance internationale deviennent un stimulant pour

chaque membre du corps social, le plus grand stimulant pour le renouvellement de la société. Existe-t-il quelque chose de plus immobile, de plus stagnant et de plus indifférent que l'éducation d'aujourd'hui? Quand un pays doit faire des économies, aucun doute que l'éducation n'en soit la première victime. Si l'on demande à un homme d'État ses opinions sur l'éducation, il répondra que l'éducation n'est pas son affaire, qu'il a confié l'éducation de ses enfants à sa femme et que celle-ci, à son tour, l'a confiée à l'école. Semblable réponse et pareille indifférence devraient à l'avenir être impossibles.

L'enfant, constructeur de l'homme

Que peut-on déduire des relations entre les diverses psychologies qui ont étudié l'enfant depuis la première année de sa vie? Que la croissance de l'individu doit être scientifiquement dirigée, et avec le plus grand soin. L'idée sur laquelle tout le monde s'accorde, c'est que l'individu le mieux soigné et le mieux assisté, a toutes chances de croître plus fort, mieux équilibré et d'avoir un caractère plus énergique. En d'autres termes, la conclusion est que, parallèlement à l'hygiène physique, l'enfant devra être protégé par une hygiène mentale. Une autre découverte de la science au sujet de la première période de la vie, c'est que les énergies manifestées chez le petit enfant sont bien supérieures à ce que l'on pouvait imaginer. A sa naissance, psychiquement parlant, le bébé n'est rien, et pas seulement psychiquement; en effet, il n'est capable, à sa naissance, d'aucun mouvement coordonné, et la quasi-immobilité de ses articulations ne lui permet aucune action; de même pour le langage, même s'il se rend compte de ce qui se passe autour de lui. Or, à une période déterminée, l'enfant parle, marche, et va de conquête en conquête, jusqu'à construire l'homme dans toute sa plénitude. Et cette vérité a fait son chemin: l'enfant n'est pas un être vide que nous avons rempli de tout ce qu'il sait. Non, l'enfant est le constructeur de l'homme, et il n'existe pas un homme qui n'ait été formé par l'enfant qu'il a été. Les grandes énergies constructrices de l'enfant, dont nous avons déjà parlé et qui ont attiré l'attention des savants, sont restées cachées jusqu'à présent sous un complexe qui s'est établi autour de la maternité; on disait: « La mère a fait l'enfant; elle lui a appris à parler, à marcher », etc... On sait maintenant que tout cela n'est pas du tout l'œuvre de la mère, mais la conquête de l'enfant. Ce qu'a créé la mère, c'est le nouveau-né; mais c'est le nouveau-né qui produit l'homme. Si la mère vient à mourir, l'enfant grandit quand même, et il

continue à construire l'homme. Un enfant indien conduit en Amérique et confié aux soins d'Américains, apprendra la langue anglaise, et non celle de l'Inde. Ce n'est donc pas la mère qui apporte la connaissance du langage, mais c'est l'enfant qui se l'approprie, comme il s'approprie les habitudes et les coutumes des gens au milieu desquels il vit. Il n'existe dans ces acquisitions aucune hérédité, et le petit enfant, en absorbant ce qui l'entoure, dans son milieu, modèle lui-même l'homme qu'il sera.

Reconnaître cette grande œuvre de l'enfant ne signifie pas que l'autorité des parents en soit diminuée ; seulement, quand les parents seront persuadés qu'ils ne sont pas des constructeurs, mais des *collaborateurs* de la construction, ils ne pourront que mieux accomplir leur devoir, et ils aideront leur enfant avec une vision plus large. L'enfant réalise une construction harmonieuse quand cette aide lui est apportée convenablement ; ainsi l'autorité des parents ne se fonde pas sur une dignité, mais sur l'aide à leurs fils, et c'est là que réside la véritable *grandeur de l'autorité des parents*.

Considérons maintenant l'enfant d'un autre point de vue, dans la société humaine.

L'idée marxiste a décrit la figure de l'ouvrier telle qu'à notre époque elle a pris forme dans notre conscience : l'ouvrier producteur de bien-être et de richesse, collaborateur essentiel dans la grande œuvre de la civilisation et reconnu par la société ; grâce aux résultats de ses valeurs morales et économiques, il a droit, moralement et économiquement, aux moyens nécessaires à l'accomplissement de son travail.

Si nous transposons cette idée sur un autre plan, nous nous rendons compte que l'enfant est un ouvrier, lui aussi, et que le but de son travail est de produire l'homme. Les parents, il est vrai, pourvoient cet ouvrier des moyens essentiels d'existence et de travail constructif ; mais le problème social concernant l'enfance doit être considéré comme étant d'une bien plus grande importance puisque, ce que produit le travail des petits enfants, ce n'est pas un objet matériel : c'est l'humanité même ; non pas une race, une caste, un groupe social, mais l'humanité entière. De ce fait il résulte que l'on doit reconnaître les droits de l'enfant et pourvoir à ses besoins. Quand nous prendrons la vie elle-même comme but de notre attention et de notre étude, nous pourrons pénétrer le secret de l'humanité, et nous aurons la possibilité de l'aider. Nous-mêmes, nous prêchons une révolution quand nous parlons d'éducation ; tous les points doivent en être transformés. Je considère que cette révolution devrait être la dernière : une révolution non violente, d'autant moins sanglante que devant

l'ombre d'une violence, la construction psychique de l'enfant est mortellement blessée.

La construction de la norme humaine doit être défendue. Tous nos efforts n'ont-ils pas tendu, jusqu'à présent, à enlever les obstacles sur la voie du développement de l'enfant, et à en éloigner les périls et les incompréhensions qui l'entourent ?

C'est en cela que consiste l'éducation comprise comme aide à la vie : une éducation qui prend place depuis la naissance, qui alimente une révolution privée de violence, et qui oriente chacun vers un but commun. Mères, pères, hommes d'État, tous doivent s'unir pour respecter et aider cette construction délicate, élaborée dans des conditions psychiquement mystérieuses, sous la direction d'un maître intérieur.

Voilà l'espérance nouvelle et lumineuse de l'humanité. Non pas *reconstruction*, mais aide à la construction que l'âme humaine est appelée à conduire à terme ; construction comprise comme le développement de tous les potentiels immenses dont l'enfant, fils de l'homme, est doté.

LES PÉRIODES DE LA CROISSANCE

Selon certains psychologues, qui ont suivi l'enfant et l'adolescent depuis sa naissance jusqu'à l'âge de l'Université, il existe, dans le cours du développement, des périodes différentes et distinctes. Cette conception de W. Stern a été aussitôt adoptée par plusieurs psychologues, en particulier par Ch. Bühler et par ses disciples ; on peut dire qu'à un autre point de vue, l'école freudienne l'avait remarquablement développée. C'est une conception différente de celle qui l'avait précédée, selon laquelle l'individu humain n'a, durant ses premières années, qu'un contenu assez pauvre, qui s'enrichit avec la croissance ; selon laquelle l'individu est quelque chose de petit, en voie de développement, quelque chose qui augmente, mais en conservant toujours la même forme. La psychologie, abandonnant cette vieille conception, est arrivée aujourd'hui à reconnaître qu'il existe plusieurs types psychiques, plusieurs types d'esprit selon les différentes périodes de la vie¹.

Ces périodes sont nettement distinctes les unes des autres, et il est intéressant de constater qu'elles coïncident avec les diverses phases du développement physique. Les transformations sont si importantes, psychiquement parlant, que certains psychologues, pour les mettre en lumière, ont été jusqu'à dire que « le développement est une succession de naissances ». A un certain moment de la vie, une personnalité psychique disparaît et une autre naît.

La première de ces périodes va de la naissance jusqu'à six ans. Dans cette période, qui présente des manifestations notablement différentes, le type mental reste le même. De zéro à six ans, la période comporte deux subdivisions distinctes : la première, de zéro à trois ans, révèle un type de mentalité que l'adulte ne peut approcher, c'est-à-dire sur lequel il ne peut exercer aucune influence directe ; en effet, il n'existe pas d'école pour ces enfants-là. Et puis, de trois à six ans, période où le type mental restant le même, l'enfant commence cependant à être influen-

1. Voir W. STERN, *Psychology of early childhood : up to the 6th year of age*, 2^e éd., 1930. Ch. BÜHLER, *Kindheit und Jugend*, 3^e éd., 1931. E. JONES, *Some problems of adolescence*, Brit. Journ. of Psych., July 1922.

çable dans une certaine mesure. Cette période est caractérisée par de grandes transformations qui surviennent dans l'individu. Pour s'en convaincre, il suffit de penser à la différence qui existe entre le nouveau-né et l'enfant de six ans. Pour l'instant, cela ne nous intéresse pas de savoir comment a lieu cette transformation ; mais le fait est que l'individu, à six ans — selon l'expression commune — devient assez intelligent pour être admis à l'école.

La période suivante s'étend de six à douze ans ; c'est une période de croissance, mais sans transformations ; période de calme et de sérénité et, psychiquement parlant, de santé, de force, de stabilité et de sécurité. « Cette stabilité physique et mentale, dit Ross en parlant des enfants de cet âge, est la caractéristique la plus tranchée de l'enfance plus avancée. Un être d'une autre planète, qui ne connaîtrait pas la race humaine, pourrait facilement prendre pour des adultes d'une autre espèce ces petits êtres de dix ans, s'ils n'avaient eu l'occasion de voir de véritables adultes¹. »

Sur le plan physique, des signes surviennent, qui semblent délimiter ces deux périodes psychiques. La transformation qui se produit dans le corps est très visible. Nous ne citerons comme exemple que la perte chez l'enfant de sa première dentition et le début de la seconde.

La troisième période s'étend de douze à dix-huit ans : période qui comporte de telles transformations qu'elle rappelle la première. Elle peut être, elle aussi, subdivisée en deux : l'une de douze à quinze ans, et l'autre de quinze à dix-huit. Elle est caractérisée par des transformations du corps qui atteint la maturité de son développement. Après dix-huit ans, l'homme peut être considéré comme complètement développé ; il ne se produit plus en lui aucune transformation notable : il devient seulement plus âgé.

Il est curieux de constater que l'éducation officielle a reconnu ces différents types psychiques. Il semble qu'elle en ait eu l'intuition. La première période, de la naissance à six ans, a été clairement reconnue, puisqu'on l'a exclue de l'éducation obligatoire alors que l'on a remarqué que, à six ans, survient une transformation en vertu de laquelle le petit enfant est assez mûr pour être admis à l'école. Il est donc reconnu que l'enfant sait déjà un grand nombre de choses ; on peut lui consentir la fréquentation de l'école. En effet si, à six ans, les enfants ne pouvaient s'orienter ni marcher ni comprendre le maître qui leur parle, ils ne seraient

1. Voir J. S. Ross, *Groundwork of educational psychology*, Londres 1944.

pas en état de prendre part à la vie collective. Il y a donc là une reconnaissance pratique. Mais les éducateurs n'ont jamais pensé que, si l'enfant peut aller à l'école, s'orienter, comprendre les idées qu'on lui a transmises, c'est qu'il s'est développé mentalement aussi, puisqu'à sa naissance il n'était capable de rien de tout cela.

Une reconnaissance inconsciente s'est également produite pour la seconde période, puisque, dans beaucoup de pays, les enfants quittent à douze ans l'école élémentaire pour entrer à l'école secondaire. Pourquoi la période de six à douze ans a-t-elle été retenue comme favorable pour apporter aux enfants les premières bases de culture ? Puisqu'il en est ainsi dans la plupart des pays, il ne peut être question d'une inspiration de hasard : seule une base psychique commune à tous les enfants peut avoir rendu possible ce type de règlement scolaire ; c'est la conclusion d'un raisonnement basé sur l'expérience. On a, en effet, remarqué expérimentalement que l'enfant supporte, durant cette période, d'être soumis au travail mental réclamé par l'école : il peut comprendre ce que lui dit le maître, et il a assez de patience pour écouter et pour apprendre. Il est, durant toute cette période, constant dans son travail, et sa santé est forte ; c'est pour ces raisons que cette période est considérée comme la mieux adaptée à recevoir la culture. Après douze ans, commence une école d'un ordre supérieur ; c'est que l'éducation officielle a reconnu qu'à ce moment-là un type nouveau de psychologie se présente chez l'être humain. Dans l'ensemble, cette période est moins favorable ; elle présente moins de calme que la précédente. Les psychologues qui se sont intéressés à l'éducation des adolescents considèrent qu'ils subissent de telles transformations psychiques qu'on peut les comparer aux enfants de la période qui va de la naissance jusqu'à six ans ; en général, le caractère n'est pas stable, et il se produit des manifestations d'indiscipline et de rébellion. La santé physique, elle aussi, est instable contrairement à celle de la seconde période. Mais l'École ne s'en est pas préoccupée. Un certain programme a été élaboré, que les enfants sont tenus de suivre, bon gré mal gré. Ils doivent alors rester assis, et écouter le maître ; ils doivent obéir et passer leur temps à apprendre par cœur les connaissances qu'il leur distribue.

Au couronnement de la vie scolaire se place l'Université qui ne diffère pas non plus essentiellement des types d'écoles qui la précèdent, sinon par l'intensité des études. A l'Université aussi, les professeurs parlent et les étudiants écoutent. A l'époque où j'étais étudiante, les hommes n'avaient pas l'habitude de

se raser, et il était curieux de voir ces jeunes gens dans l'amphithéâtre, les uns avec une barbe plus ou moins imposante, et faisant tous montre de la plus grande variété de moustaches. Et pourtant, ces hommes mûrs étaient traités à la façon des petits enfants ; ils devaient être assis et écouter, se soumettre aux professeurs, dépendre, pour les cigarettes et les moyens de transport, de la libéralité des parents, prompts à les gronder quand ils échouaient aux examens. Et c'étaient des adultes dont l'intelligence et l'expérience dirigeraient un jour le monde, dont l'instrument de travail était l'esprit, et à qui étaient destinées les professions les plus élevées : de futurs médecins, ingénieurs, avocats. De quel poids est aujourd'hui un diplôme ? Assure-t-il la vie de celui qui l'obtient ? Qui a recours à un médecin frais émoulu ? Qui confie la construction d'une maison à un jeune ingénieur à peine sorti de son école, ni une cause à un jeune avocat qui vient d'obtenir l'autorisation d'exercer sa profession ? Comment expliquer ce manque de confiance ? C'est que ces jeunes gens ont passé des années à écouter la parole des maîtres, et écouter ne forme pas un homme ; seuls le travail pratique et l'expérience conduisent les jeunes gens à la maturité. Voilà pourquoi les jeunes médecins doivent s'exercer longtemps encore dans les hôpitaux ; les jeunes avocats doivent pratiquer dans le bureau d'un Maître déjà expérimenté ; les ingénieurs doivent en faire autant pour atteindre l'exercice indépendant de leur profession et conquérir leur propre expérience. On peut ajouter que, pour trouver un emploi, il faut à ces lauréats chercher appuis, recommandations, et vaincre de grandes difficultés. Ce triste état de choses existe dans tous les pays. Un cas typique se produisait à New-York où des étudiants avaient organisé un cortège d'intellectuels composé de centaines d'individus qui n'avaient pu trouver d'emploi. Ils portaient un panneau sur lequel était écrit : « Nous sommes sans travail, nous avons faim. Que devons-nous faire ? » La situation n'a pas changé. L'éducation n'est pas contrôlée ; elle n'abandonne pas ses habitudes invétérées. On s'est borné à reconnaître l'existence, durant la croissance de l'individu, de types divers de développement en diverses périodes de la vie.

La période créatrice

Dans les années de ma jeunesse, on ne prenait guère en considération les enfants de deux à six ans. Par contre, il existait des institutions préscolaires de genres variés qui accueillaient ceux de trois à six ans. Mais aujourd'hui, comme par le passé,

la partie la plus importante de l'éducation est celle de l'Université, parce que seuls la fréquentent ceux qui ont davantage cultivé la faculté essentiellement humaine que l'on appelle l'intelligence. Mais maintenant que les psychologues se sont tournés vers l'étude de la vie elle-même, une nouvelle tendance s'est formée dont on peut dire qu'elle est à l'opposé ; nombreux sont ceux qui soutiennent aujourd'hui, comme moi-même, que la partie la plus importante de la vie n'est pas celle qui correspond aux études universitaires, mais bien la première période, celle qui s'étend de la naissance à six ans, parce que c'est précisément pendant cette période que se forment, non seulement l'intelligence, le grand instrument de l'homme, mais aussi l'ensemble des facultés psychiques. L'idée neuve a produit une grande impression sur ceux qu'intéresse la vie psychique ; et beaucoup d'entre eux se sont livrés à l'étude du nouveau-né, du bébé d'un an, qui donne sa personnalité à l'homme. Ceux qui se penchent sur cette mystérieuse révélation de la vie éprouvent la même émotion que ceux qui, jadis, méditaient sur la mort. Que se passe-t-il lorsqu'on atteint la mort ? Cette interrogation stimulait la méditation et attirait la sensibilité vers le passé ; aujourd'hui, c'est l'homme, à son apparition dans le monde, qui devient l'objet des réflexions. Dans le nouveau-né se découvre l'Homme. Pourquoi faut-il qu'il ait une enfance aussi longue et aussi pénible ? L'enfance d'aucun animal ne traverse une telle épreuve. Que se passe-t-il donc pendant cette période ?

Sans aucun doute, la période de l'enfance est une période de formation ; rien n'existe au début, et voilà que, vers un an, l'enfant connaît tant de choses ! Or, il ne naît pas avec un peu d'intelligence, un peu de mémoire, un peu de volonté, prêtes à grandir et à se développer dans la période suivante. Le petit chat peut miauler dès sa naissance, bien qu'imparfaitement ; l'oiseau et le veau ont, eux aussi, leur petite voix, la même qui sera, plus forte, la voix de leur espèce. L'homme a un moyen d'expression unique à sa naissance : les pleurs. Dans son cas, il n'est donc pas question de développement, mais de formation, qui part de zéro, semble-t-il. Le pas stupéfiant accompli par l'enfant, c'est celui qui le conduit de rien à quelque chose, et il est difficile à notre esprit de saisir cette merveille.

Pour l'accomplissement de ce pas, il faut un type d'esprit différent du nôtre. L'enfant est doué d'autres pouvoirs, et ce n'est pas peu de chose, ce qu'il élabore : c'est l'édification de tout. Non seulement il conquiert le langage, mais il modèle les organes qui lui permettent de parler. Chaque mouvement de son corps est une conquête, ainsi que chaque élément de notre

intelligence : tout ce dont est doué l'être humain. Conquête merveilleuse, qui n'est pas produite par un esprit conscient. Les adultes sont conscients ; si nous, adultes, nous avons la volonté et le désir d'apprendre quelque chose, nous devons nous astreindre à le faire ; or, il n'existe chez l'enfant ni conscience ni volonté, puisque conscience et volonté sont encore à venir.

Si nous disons que notre type d'esprit adulte est conscient, il faut appeler celui de l'enfant inconscient ; mais inconscient ne signifie pas inférieur. Un esprit inconscient peut être riche d'intelligence. Ce type d'intelligence n'est pas rare — même chez les insectes : leur intelligence n'est pas consciente, même si, parfois, ils semblent doués de raison. C'est avec ce type inconscient d'intelligence que l'enfant accomplit ses merveilleuses conquêtes, à commencer par la connaissance de l'ambiance, parce que ce type d'esprit est le sien. Comment l'enfant a-t-il pu absorber ce qu'il a trouvé dans son ambiance ? Précisément grâce à des particularités caractéristiques que nous avons découvertes en lui : une puissance de sensibilité telle que les choses qui l'entourent éveillent en lui un intérêt et un enthousiasme qui pénètrent sa vie même. L'enfant assimile ses impressions, non pas avec son esprit, mais avec sa propre vie. L'acquisition du langage en est l'exemple le plus évident. Comment le petit enfant apprend-il une langue ? On dit qu'étant doué du sens de l'ouïe il écoute la voix des autres, apprenant ainsi à parler. Même en admettant cette réponse, nous devons nous demander pourquoi, entre les millions de sons et de bruits divers qui l'entourent, il s'empare seulement de la voix de l'homme. S'il est vrai que l'enfant entend, et s'il est vrai qu'il n'apprend que le langage des hommes, c'est donc que ce langage doit faire sur lui une impression particulière. Cette impression est si puissante, elle lui procure un enthousiasme si profond qu'elle met en mouvement des fibres invisibles de son corps qui commencent à vibrer pour reproduire les sons entendus. Par analogie, pensons à ce qui se passe chez nous quand nous écoutons un concert ; une expression de ravissement paraît peu à peu sur les visages des auditeurs, les têtes et les mains se mettent à bouger. Qu'est-ce qui les a mises en mouvement, sinon les impressions causées par la musique ? C'est quelque chose de semblable qui doit se produire chez le petit enfant. La voix humaine produit en lui de telles impressions que celles que suscite en nous la musique sont inexistantes en comparaison. Nous pourrions apercevoir chez l'enfant les mouvements de la langue qui vibre, des cordes qui tremblent ainsi que les joues ; tout vit et se tend, se préparant dans le silence à reproduire les sons qui ont causé une si

profonde impression dans son inconscient. Comment se fait-il que le petit enfant apprenne le langage avec tant d'exactitude et de sûreté que ce langage devient partie inhérente de sa personnalité psychique? Comme il est acquis dans l'enfance, on l'appelle « langue maternelle », et il reste clairement distinct de toutes les autres langues qu'apprendra l'enfant par la suite.

Comment se fait-il que ces sons, tout d'abord sans signification, apportent tout à coup compréhension et idées à l'esprit de l'enfant? Il n'a pas seulement *absorbé* les mots, il a absorbé véritablement la phrase, la construction de la phrase. Il est évident que si nous ne comprenons pas la construction de la phrase, nous ne pouvons pas comprendre le langage. Quand nous disons, par exemple : « Le verre est sur la table », le sens que nous donnons à ces mots résulte de l'ordre dans lequel nous les exprimons. Si nous disions : « Le verre sur la est table », il serait difficile de découvrir l'idée. C'est la suite des mots que nous comprenons. L'enfant absorbe donc la construction du langage.

L'esprit absorbant

Et comment cela se passe-t-il? On dit bien : « Il se rappelle ce qu'il entend » ; mais, pour se rappeler, il faut avoir de la mémoire ; et le petit enfant n'en a pas, il doit construire sa mémoire. Il faudrait encore qu'il ait la capacité de raisonner pour se rendre compte qu'une phrase doit être construite pour être compréhensible. Mais le petit enfant n'a pas cette faculté ; elle n'est encore qu'en puissance.

Étant donné la forme de notre esprit, il ne ferait jamais autant de chemin que celui de l'enfant ; pour une conquête comme celle du langage, c'est donc une forme d'esprit différente de la nôtre qui est nécessaire ; et c'est précisément cette forme-là qu'il possède : un type d'intelligence différent du nôtre.

Nous pourrions dire que nous, nous acquérons les connaissances avec notre intelligence, alors que l'enfant les absorbe avec sa vie psychique. Rien qu'en continuant à vivre, il apprend à parler le langage de sa race. C'est une espèce de chimie mentale qui s'opère en lui. Nous, nous sommes comme des récipients dans lesquels se déversent les impressions : l'eau reste distincte du verre. Au contraire, l'enfant subit une véritable transformation : non seulement les impressions pénètrent dans son esprit, mais elles s'incarnent en lui. Le petit enfant est l'ouvrier de sa propre chair mentale, se servant de ce qu'il trouve dans son ambiance. Nous avons appelé son type d'esprit un *esprit absorbant*. Il nous est difficile de concevoir les facultés de l'esprit

de l'enfant, mais aucun doute que ce soit un type privilégié d'esprit.

Combien ce serait merveilleux si nous pouvions conserver cette prodigieuse habileté de l'enfant qui, alors qu'il est en train de vivre joyeusement, tout en sautant et en jouant, est capable d'apprendre une langue avec toutes ses complications grammaticales ! Comme ce serait merveilleux si la connaissance entrait dans notre esprit rien que par le fait de vivre, sans réclamer aucun effort, pas plus que pour respirer ! Tout d'abord, nous ne nous apercevriions de rien de particulier ; et puis, brusquement, les connaissances acquises se révéleraient à nous comme des étoiles scintillantes de connaissance ; nous serions avertis que tout est là, et nous deviendrions conscients de toutes les notions dont, sans effort, nous aurions fait notre patrimoine.

Si je vous disais que sur une planète où n'existent ni école, ni maîtres, ni aucune nécessité d'étudier, les habitants parviennent à connaître toutes choses et à fixer solidement dans leur cerveau la connaissance entière, rien qu'en vivant et en se promenant, sans prendre la moindre peine, cela ne vous paraîtrait-il pas un conte de fées ? Eh bien ! ce qui paraît si fantastique que cela semble l'invention d'une imagination fertile, c'est un fait, c'est une réalité, puisque c'est la façon d'apprendre du petit enfant inconscient. C'est la voie qu'il suit. Il apprend tout inconsciemment, en passant peu à peu de l'inconscience à la conscience, avançant par un chemin tout de joie et d'amour.

La connaissance humaine nous paraît, à nous, une grande conquête, mais il nous faut la payer cher, parce que, dès que nous sommes conscients, chacune de nos acquisitions nouvelles est pour nous la cause d'un dur travail et d'une dure peine.

Le mouvement est encore une de ces merveilleuses conquêtes de l'enfant. Nouveau-né, il gît tranquillement pour des mois sur son petit lit. Mais voilà qu'il marche, qu'il se meut dans son milieu, qu'il agit, joue, est heureux. Il vit en apprenant à se mouvoir chaque jour davantage ; le langage, dans toute sa complexité, entre dans son esprit et, en même temps, il acquiert la possibilité de diriger ses mouvements selon les nécessités de sa vie. Mais ce n'est pas tout : avec une surprenante rapidité, il apprendra bien d'autres choses encore. Tout ce qui l'entoure, il le fera sien : les habitudes, les coutumes, la religion se fixent et s'établissent dans son esprit.

Les mouvements que l'enfant conquiert ne se forment pas au hasard ; ils sont déterminés par la période particulière du développement où ils ont été acquis. Quand l'enfant commence à se mouvoir, son esprit, capable d'absorber, a déjà fait

sien son milieu ; avant même qu'il commence à se mouvoir, un développement psychique inconscient s'est produit en lui ; il commence à devenir conscient quand il commence ses premiers mouvements. Observez un enfant de trois ans, vous verrez qu'il est tout le temps en train de jouer avec quelque chose. Cela signifie qu'il est en train d'élaborer avec ses mains et d'introduire dans sa conscience ce que son esprit inconscient a absorbé précédemment. A travers cette expérience dans le milieu, il examine, sous forme de jeux, les objets et les impressions qu'il en a reçues dans son esprit inconscient. Il devient conscient grâce au travail, et il construit l'Homme. Il est doué d'une puissance mystérieuse, extraordinairement grande, qui se manifeste peu à peu ; il devient ainsi un homme ; il se fait homme au moyen de ses mains, au moyen de son expérience ; d'abord grâce au jeu, et puis grâce au travail. Les mains sont l'instrument de l'intelligence humaine. En vertu de ses expériences, l'enfant assume une forme déterminée et, par conséquent, limitée, car le conscient est toujours plus limité que l'inconscient et que le subconscient.

Il entre dans la vie et commence son travail mystérieux ; peu à peu, il assume la personnalité merveilleuse adaptée à son temps et à son milieu. Il édifie son esprit, jusqu'à ce que, pouce à pouce, il arrive à construire la mémoire, la faculté de comprendre, la faculté de raisonner.

Le voilà enfin arrivé à sa sixième année. Alors brusquement, nous, éducateurs, nous découvrons que cet individu comprend, qu'il a la patience d'écouter ce que nous lui disons, alors qu'auparavant, nous n'avions pas le moyen de l'atteindre. Il vivait sur un plan différent du nôtre.

C'est de cette première période que nous allons nous occuper : l'étude de la psychologie de l'enfant dans les premières années de sa vie nous révèle tant de miracles qu'on ne peut l'aborder sans en être profondément impressionné.

Notre œuvre d'adulte ne consistera pas à enseigner, mais à aider l'esprit de l'enfant dans le travail de son développement. Quelle merveille ce serait si nous pouvions, grâce à notre aide, grâce à l'intelligence de notre comportement vis-à-vis de l'enfant, grâce à notre compréhension de ses besoins vitaux, prolonger la période pendant laquelle l'esprit capable d'absorber opère en lui ! Quel service nous rendrions à l'humanité si nous pouvions aider l'être humain à absorber sans peine les connaissances, si l'homme pouvait s'en trouver enrichi sans savoir comment il les a acquises, par un effet, pourrait-on dire, de magie et de miracles !

La découverte que l'enfant est doué de cet esprit absorbant a produit une révolution en matière d'éducation. On comprend facilement maintenant pourquoi la première période du développement humain, celle où se forme le caractère, est la période la plus importante. A aucun âge de la vie, l'aide intelligente n'est plus nécessaire qu'à celui-là, car chaque obstacle survenant alors diminuera chez l'enfant les possibilités de perfectionnement dans son œuvre constructrice. Nous l'aiderons donc, non plus parce que nous le considérons comme un être petit et faible, mais parce que ses énergies créatrices réclament une défense amoureuse et intelligente pour rester entières sans être blessées. C'est à ces énergies que nous voulons porter aide, et non pas à l'enfant parce qu'il est petit, ni à sa faiblesse. Quand on comprend qu'elles font partie de cet esprit inconscient qui devra sa conscience au travail et à l'expérience acquis dans le milieu, quand on se rend compte que cet esprit, si différent du nôtre, nous ne pouvons pas l'atteindre par l'enseignement verbal, ni intervenir directement dans le processus de son passage de l'inconscient au conscient, ni en celui de la construction des facultés humaines, c'est tout le concept de l'éducation qui changera et qui prendra la forme d'une aide à la vie de l'enfant, au développement psychique de l'homme ; ce ne sera plus pour lui une simple obligation de retenir nos idées, nos gestes et nos mots.

Le but nouveau proposé à l'éducation, c'est d'aider l'esprit dans ses divers processus de développement, de seconder ses énergies variées et de renforcer ses facultés.

UNE ORIENTATION NOUVELLE

On note de nos jours une orientation décidément nouvelle dans les études de biologie. Les recherches étaient jusqu'ici dirigées vers l'adulte, et quand les savants étudiaient les animaux et les plantes, ils se référaient à l'exemple des individus adultes. De même pour l'étude de l'homme ; seul, l'adulte était l'objet de la considération, tant pour l'étude de la morale que pour celle de la sociologie. Le plan de prédilection, c'était la mort ; et c'était logique puisque l'adulte, en poursuivant sa vie, s'avance vers la mort. La morale, elle aussi, étudiait les règles et les rapports sociaux — entre adultes —.

Les savants prennent aujourd'hui une direction opposée ; ils semblent procéder à l'inverse, tant dans leurs études sur l'être humain que dans celles des autres types de vie. Non seulement ils considèrent les êtres les plus jeunes, mais ils remontent jusqu'à leur origine. La biologie s'est tournée vers l'embryologie et vers l'étude de la vie de la cellule. De cette orientation vers les origines, est sortie une philosophie nouvelle qui n'est pas de nature idéaliste. Nous pourrions plutôt la qualifier de scientifique, parce qu'elle est issue de l'observation et non pas de déductions abstraites. Le développement de cette philosophie va de pair avec le progrès des découvertes de laboratoire.

Quand on pénètre dans le domaine des origines de l'individu, qui est celui de l'embryologie, on a des révélations sur des phénomènes qui n'existent pas dans le champ de la vie adulte ; ou, s'ils existent, ils sont de nature bien différente ; l'observation scientifique révèle un type de vie totalement autre que celui que l'humanité était habituée à considérer. Dorénavant, c'est la personnalité de l'enfant qui est mise en lumière.

Une considération banale démontrera que l'enfant ne progresse pas vers la mort comme l'adulte : il progresse vers la vie, puisque son but est la construction de l'homme dans sa plénitude de force et de vie. Quand l'adulte paraît, l'enfant n'existe déjà plus. Toute la vie de l'enfant est une poursuite vers la perfection, vers l'achèvement. Cette observation suffit à démontrer qu'il peut trouver la joie dans l'accomplissement de sa tâche de développement et de perfectionnement. En effet, cet enfant

procède d'un type de vie où le travail, l'exécution de son propre devoir, amènent la joie et le bonheur, alors que, pour l'adulte, le travail représente généralement une fonction pénible.

La façon dont procède l'enfant lui permet une extension, une amplification de lui-même : plus il avance en âge, et plus il devient intelligent et fort. Son travail et son activité l'aident à acquérir intelligence et force, alors que, pour l'adulte, la fuite des années détermine le contraire. En outre, la compétition n'existe pas, parce que personne ne peut accomplir pour lui le travail intense qui consiste à construire l'homme. En d'autres termes, personne ne peut grandir pour lui.

Remontons encore dans la vie de l'enfant, à la période antérieure à sa naissance : il est en contact avec l'adulte, puisque sa vie embryonnaire le fait siéger dans le corps de sa mère. Avant même l'embryon, la première cellule existe, produit de deux cellules venant des adultes. Que nous nous transportions jusqu'à l'origine de la vie, ou que nous suivions l'enfant dans l'accomplissement de son *devoir* de croissance, nous trouvons toujours l'adulte.

La vie de l'enfant au long de ses différentes périodes est la ligne qui rejoint deux générations adultes. La vie de l'enfant, qui crée et est créée, part de l'adulte et finit en l'adulte. C'est la voie que suit la vie, et de cette vie, si étroitement liée à l'adulte, surgit l'intérêt d'une étude et d'une lumière nouvelles.

Avant de clore ce chapitre sur les périodes successives de la croissance, ouvrons une parenthèse sur *les deux vies* qui existent dans la nature et qui offrent une protection particulière au petit enfant. Il naît de l'amour et l'amour est sa véritable origine. Une fois né, il est entouré de la tendresse de son père et de sa mère ; il n'est donc pas créé dans la discorde, et voilà sa première protection. La nature inspire aux parents l'amour pour leur petit, et cet amour n'est pas cet amour artificiel, alimenté par la raison — comme l'idée de fraternité — né de l'effort de ceux qui aspirent à l'amélioration du genre humain. C'est dans la vie de l'enfant que l'on peut trouver le type d'amour qui pourrait servir d'exemple à l'attitude morale idéale de la communauté adulte : là seulement se trouve l'amour capable d'inspirer naturellement le sacrifice, le dévouement de soi-même au service d'autres êtres. Quels parents ne renonceraient à leur propre vie pour la consacrer à leurs enfants ! et cela, dicté par un sacrifice naturel, qui engendre la joie et n'apparaît pas comme un sacrifice. On ne dit pas : « Oh ! le pauvre homme, il a deux enfants ! » mais on considérera que cet homme est heureux de les avoir. Le sacrifice auquel les parents se soumettent pour leurs enfants est un sacrifice fait de joie :

c'est la vie même. Le petit enfant inspire ce qui représente un idéal : le renoncement, l'abnégation, vertus quasi impossibles à atteindre dans leur perfection en dehors des affections familiales. Quel homme d'affaires se dépossédant de quelque objet utile dira jamais à un rival : « Prenez, j'y renonce » ? Mais des parents affamés qui n'ont pas de quoi manger sacrifient jusqu'au dernier morceau de pain pour satisfaire la faim de leur enfant. Il existe donc deux vies différentes, et l'adulte a le privilège de participer aux deux : à l'une en tant que parent, à l'autre en tant que membre de la société. La meilleure des deux est bien celle des parents puisqu'au contact de leurs enfants, ce sont les sentiments les plus élevés qui se développent en eux.

Nous trouvons également ces deux types de vie chez les animaux. Les animaux féroces semblent transformer leurs propres instincts quand ils ont procréé ; chacun sait la tendresse des tigres et des lions pour leurs petits, le courage du daim timide pour défendre les siens. Il semble qu'un changement des instincts se produise chez tous les animaux au moment où ils ont des petits à protéger, comme si des instincts spéciaux venaient se superposer aux instincts habituels. L'instinct d'auto-conservation des animaux, plus puissant encore que celui des hommes, se transforme en instinct de protection à ce moment-là. Il en va de même pour les oiseaux : leur instinct les fait s'envoler dès l'approche d'un danger, mais quand ils ont des petits à protéger, ils ne s'éloignent pas du nid, ils restent immobiles, les couvrant de leurs ailes pour cacher la blancheur trop visible de l'œuf. D'autres feignent d'être blessés et, restant à proximité de la gueule du chien, le distraient pour l'empêcher d'approcher des petits qui restent ainsi cachés. On trouve des exemples semblables dans toutes les espèces animales : deux exemples d'instincts se manifestent, l'un d'auto-protection et un autre pour la protection des petits. Les livres de Fabre en donnent les illustrations les plus admirables. Il conclut en disant que l'espèce doit sa survivance à cet instinct maternel. Et c'est vrai, parce que si la survivance de l'espèce n'était due qu'à cette fameuse lutte pour la vie, comment les petits pourraient-ils se défendre, alors qu'ils n'ont pas encore développé leurs armes défensives ? Les petits tigres ne sont-ils pas sans dents, et les oiseaux sans plumes ? Pourtant, si la vie doit être sauvée et l'espèce survivre, il est nécessaire, avant tout, de veiller à la protection des petits qui, encore inertes, sont en train de préparer leurs défenses.

Si la survivance de la vie n'était confiée qu'à la lutte du plus fort, l'espèce périrait. Le facteur principal de la survivance de l'espèce est donc l'amour des adultes pour leurs petits.

La partie la plus passionnante de la biologie est la révélation de l'intelligence qui existe jusque chez les plus infimes créatures. Chacune d'elles est douée de différentes espèces d'instincts protecteurs ; chacune est douée de manifestations différentes d'intelligence, et cette intelligence est toute dirigée vers la protection des petits ; les instincts d'auto-conservation ne révèlent pas autant d'intelligence, n'offrent pas autant de variété dans leurs manifestations. Ils sont bien loin de cette finesse de détails qui a fourni à Fabre la matière de son œuvre, consacrée presque entièrement à la description des instincts protecteurs chez les insectes.

On constate donc la nécessité de ces deux espèces d'instincts et de ces deux types de vie ; et si nous apportons cette affirmation sur le plan de la vie humaine, ne serait-ce que pour des raisons sociales, il en résulte que l'étude de la vie de l'enfant est nécessaire pour les conséquences qu'elle a sur la vie des adultes. C'est donc aux origines que doit commencer l'étude de la vie.

LE MIRACLE DE LA CRÉATION

Embryologie

Parmi les différentes sciences qui considèrent aujourd'hui la vie depuis la naissance de l'individu, l'embryologie offre un intérêt particulier. De tout temps, les penseurs ont été frappés de cette merveille : un être qui n'existait pas devient un homme, une femme, ayant sa propre intelligence et ses propres pensées. Comment cela se passe-t-il ? Comment se forment ces organes si compliqués et si merveilleux, les yeux, la langue qui nous permet de parler, le cerveau, et toutes les autres parties de l'organisme humain ? Au début du XVIII^e siècle, les savants, ou mieux, les philosophes, croyaient à une préformation ; ils pensaient que la cellule devait déjà renfermer un homme minuscule (ou une femme) si petit qu'on ne pouvait le voir, mais existant et destiné à croître. On pensait qu'il en était de même pour tous les mammifères. Deux écoles étaient partagées : le minuscule individu était-il présent dans la cellule germinale de l'homme ou dans celle de la femme ? Et cela donna lieu à bien des discussions entre érudits.

Le Docteur G. F. Wolf, se servant du microscope qui venait d'être inventé, se proposait de prospecter ce qui se passait en réalité dans le processus créateur ; il commença par étudier la cellule germinale dans l'œuf fécondé de la poule, jusqu'à la conclusion de sa théorie, *theoria generationis* : rien n'est préformé ; l'être se construit lui-même ; et il en décrivit la formation. La cellule germinale se divise en deux parties, qui se divisent elles-mêmes en quatre ; et l'être se forme par la multiplication des cellules (voir figure 1).

Les savants qui n'étaient pas d'accord sur la localisation de la préexistence s'insurgèrent, crièrent à l'ignorance, à l'hérésie, et la situation devint si difficile pour Wolf, le fondateur de l'embryologie, qu'il fut chassé de son pays. Il demeura en exil, et mourut en terre étrangère. Bien que les microscopes se fussent multipliés, pendant 50 ans personne n'osa plus faire d'investigations sur ce secret ; mais les assertions du pionnier faisaient pourtant leur chemin. Un autre savant, K. E. von Baer, se livra aux mêmes recherches ; il trouva que les assertions de Wolf étaient exactes. Il l'affirma, et tous acceptèrent cette fois la vérité

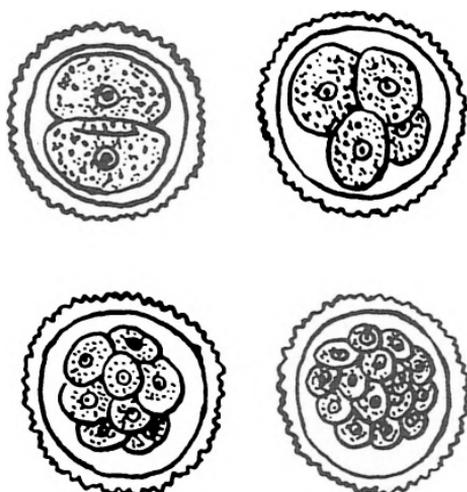


Fig. 1. — La multiplication des cellules germinales.

nouvelle ; et ce fut la naissance d'une branche nouvelle de la science : *l'embryologie*.

L'embryologie est sans aucun doute une des sciences les plus passionnantes, dans ce sens qu'on n'étudie pas les organes d'un être développé, comme en anatomie, ni leur fonction, comme en physiologie, ni leurs maladies, comme en pathologie ; le but de ses investigations est de déceler le processus créateur, la façon dont un corps qui n'existait pas se forme pour entrer enfin dans le monde des vivants.

Si l'on observe la cellule germinative avec un microscope puissant, on remarque qu'elle contient un certain nombre de corpuscules qui, facilement colorés par des moyens chimiques, ont reçu le nom de *chromosomes*. Leur nombre, différent selon les espèces, constitue un caractère distinctif de l'espèce. Ces chromosomes sont les dépositaires de l'hérédité. Les ultra-microscopes ont permis de déceler que chacun d'eux contient de minuscules petits grains, que l'on a appelés *gènes*. Le mot *gène* implique l'idée de génération. On a été amené à penser que chacun d'eux porte en soi certains détails de l'hérédité.

En nous penchant sur les révélations apportées par la genèse des êtres, nous sentons tout ce qu'il y a de mystique dans l'aride constatation scientifique, puisque la cellule, si infime qu'elle est indivisible, contient en soi l'hérédité de tous les temps ; dans cette toute petite tache gît en puissance l'expérience humaine entière, toute l'histoire du genre humain. Avant qu'aucun changement ne devienne visible dans la cellule primitive — et cette dernière commence son travail avec la segmentation — une

raison est déjà intervenue entre les gènes ; ils entrent dans une espèce de lutte, de compétition ; il se fait un choix entre eux. Tous les gènes contenus dans une cellule ne sont pas employés à la construction d'un être nouveau ; quelques-uns seulement prévalent dans la concurrence. Ils sont porteurs de « caractères dominants » ; d'autres, au contraire, ne se manifestent pas et sont porteurs des « caractères récessifs ». Ce phénomène mystérieux, qui prélude au travail de la cellule germinale, fut retenu par Mendel comme une hypothèse scientifique. Il conduisit sa fameuse expérience en étudiant le croisement d'une plante aux fleurs rouges et d'une autre de la même famille aux fleurs blanches, et en confiant les graines de la nouvelle plante à la terre. De ces semences, surgirent trois plantes aux fleurs rouges, pour une aux fleurs blanches. Les gènes de la couleur rouge dominaient donc en trois plantes, parce que ceux de la couleur blanche sont récessifs. On put ainsi démontrer que cette lutte pour la sélection entre les caractères se produit suivant des lois mathématiques de combinaisons.

Les travaux ultérieurs se sont compliqués aujourd'hui de cette hypothèse mathématique des combinaisons de gènes. Mais la conclusion est que, selon les conditions où se trouve la cellule, on peut obtenir un individu plus ou moins beau, un individu plus ou moins fort, selon les gènes dominants.

C'est à ces diverses combinaisons que chaque être humain doit d'être différent des autres. Nous voyons ainsi, dans une même famille, entre les enfants nés des mêmes parents, d'innombrables différences de beauté, de force physique et de développement intellectuel.

On étudie aujourd'hui avec un intérêt particulier les circonstances qui peuvent faire prévaloir les meilleurs caractères, et une science nouvelle est née : *l'eugénisme*.

L'étude des combinaisons de gènes, fondée sur un ensemble d'hypothèses, est distincte de l'étude directe des phénomènes qui surviennent quand leur combinaison est déjà établie.

C'est alors que débute le véritable processus embryologique de la construction du corps ; un processus de segmentation cellulaire déjà tellement manifeste, que Wolf, en l'observant pour la première fois au microscope, avait pu établir une claire relation entre les phases successives par lesquelles passe le développement embryonnaire. La cellule commence par se diviser en deux cellules égales qui restent unies ; et puis les deux en deviennent quatre, les quatre huit, les huit seize, et ainsi de suite. Ce processus continue jusqu'à ce que des centaines de cellules soient produites : c'est comme si la construction commençait avec

intelligence par l'accumulation des matériaux nécessaires à la construction d'une maison. Par la suite, les cellules se disposent en trois rangées distinctes, comme si, avec ces matériaux on se mettait à construire des murs (la comparaison avec la maison est de Huxley). La façon de procéder est constante chez tous les animaux. D'abord, les cellules forment une espèce de sphère (la morula) et ensuite se disposent autour d'une cavité centrale (la blastula), puis la paroi s'infléchit et arrive à se transformer en deux parois superposées (la gastrula). Enfin, une troisième rangée s'insère entre les deux premières, et voici les trois murs dont procédera toute la construction (fig. 2).

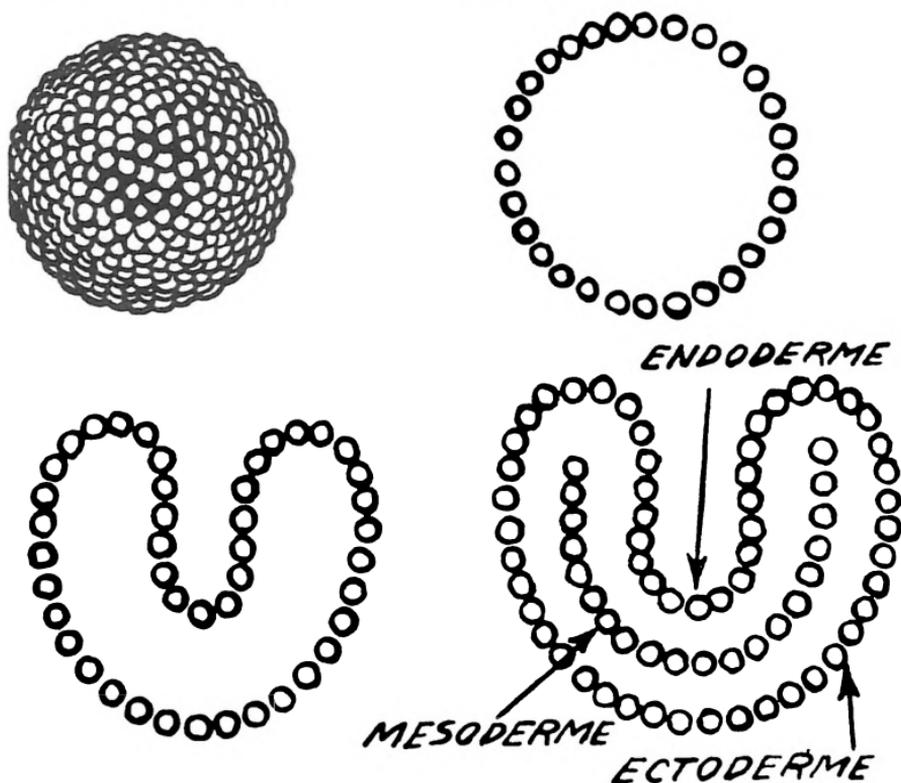


Fig. 2. — En haut, à gauche : La sphère primitive de cellules (la « morula »). En haut, à droite : La sphère limitée par une seule paroi (la « blastula »). — En bas, à gauche : La « gastrula » avec double paroi infléchie. En bas, à droite : La 3^e paroi qui s'est formée à l'intérieur de la « gastrula ».

Ces rangées, ou *feuilletts germinatifs*, sont donc l'un extérieur, ou *ectoderme*, l'un au centre ou *mésoderme*, et le troisième intérieur, ou *endoderme*, et forment un petit corps allongé où les cellules sont toutes égales entre elles, bien que plus petites que la cellule originelle.

Chacun des trois feuilletts produit un ensemble d'organes. L'ectoderme, qui forme la peau, engendre aussi le système nerveux et les organes des sens qui mettent en relation avec le milieu extérieur : on les appelle à cause de cela *organes de relation*. L'endoderme développe les organes qui servent à la nutrition : l'intestin, l'estomac, les glandes de la digestion, le foie, le pancréas et les poumons. Les organes du système digestif et respiratoire sont appelés *organes végétatifs* parce qu'ils rendent possible la vie végétative. Le feuillet médian ou mésoderme produit le squelette ainsi que les muscles et le sang.

Des études récentes ont décelé comment se produit le développement des organes : dans ces feuilletts uniformes certains points — ou centres — deviennent tout à coup biologiquement plus actifs ; et de ces centres émergent certaines cellules qui vont construire un organe, ou plutôt le plan d'un organe.

Le même procédé se répète pour chaque organe, et les organes les plus divers proviennent tous de ces centres d'activité distants les uns des autres. Le Professeur Child, de l'Université de Chicago, qui découvrit ce processus, appela ces points les *gradients*¹.

Un autre savant en matière d'embryologie, Douglas, faisait en Angleterre, une découverte analogue, indépendamment de Child. Il observait, en particulier, le développement du système nerveux ; il appela *sanghions* les points d'activité constructive, en les attribuant à une sensibilité spéciale².

Au moment où commence à surgir la construction des organes, les cellules, qui étaient toutes égales, commencent à se modifier ; elles subissent des différenciations profondes, selon les fonctions que les organes vont être destinés à remplir. C'est ainsi que se produit la *spécialisation cellulaire* chargée d'accomplir la fonction relative aux organes en construction. La délicate spécialisation des cellules se produit donc en vue d'une fonction déterminée, avant que ne commence la fonction.

Dans la figure 3, nous représentons quelques-unes de ces cellules, afin de donner une idée de leur profonde différenciation : les cellules du foie sont hexagonales, unies comme les dalles d'un pavage, et sans lien entre elles ; les cellules osseuses sont ovales, isolées et rares, reliées entre elles par de minces filaments ; la partie importante, substantielle de l'organe, c'est cette espèce de lien solide, élaboré par les cellules mêmes. Le

1. Voir C. M. CHILD, *Physiological foundations of Behaviour*, New-York 1924.

2. A. C. DOUGLAS, *The physical Mechanism of the human Mind*, Edimbourg 1952.

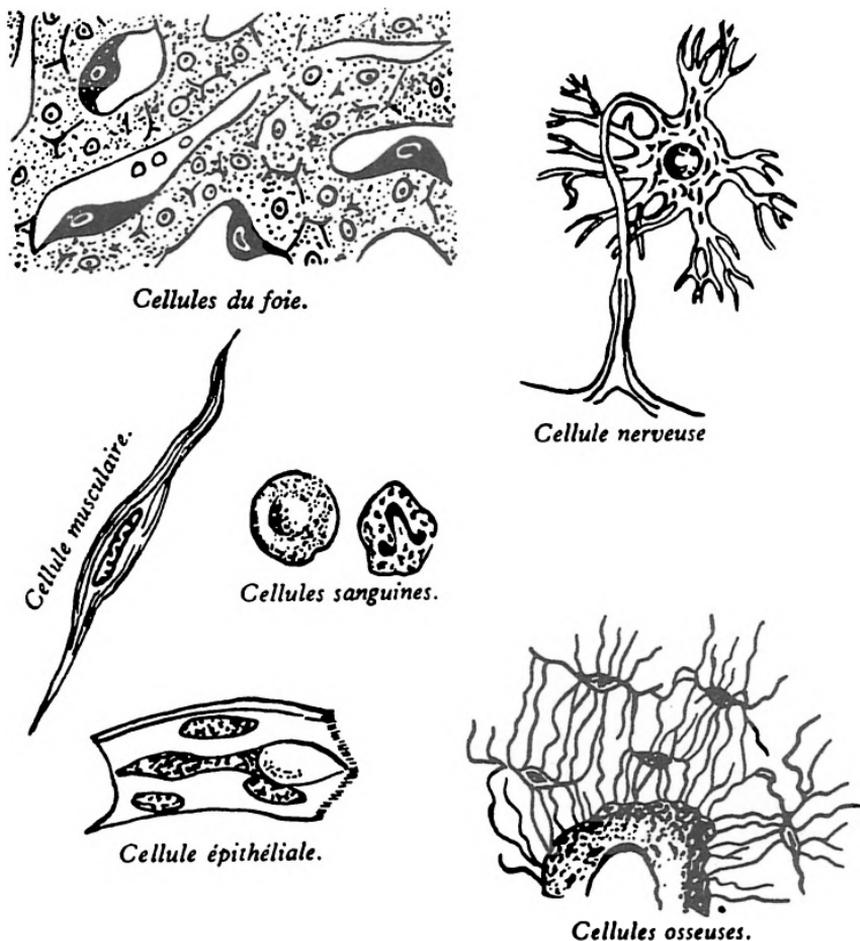


Fig. 3. — Types de cellules.

revêtement de la trachée est particulièrement intéressant : les espèces de petites tasses qui secrètent continuellement une substance glutineuse, destinée à filtrer la fine poussière de l'air, sont disséminées entre des cellules triangulaires munies d'une frange continuellement vibratile, qui rejette les mucosités à l'extérieur. Ce sont des cellules de la peau, plates et à rangées superposées, dont l'extérieur est constitué par des cellules destinées à mourir et à se détacher pour donner la place aux autres, qui vont s'y substituer par en-dessous. En défendant la surface extérieure du corps, elles semblent des soldats prêts à donner leur vie pour la défense de la patrie.

Les cellules nerveuses sont les plus évoluées, les plus importantes, les plus irremplaçables : toujours présentes aux postes de commandement, elles ont de très longs filaments qui s'en vont

loin, comme les fils télégraphiques reliant un continent à l'autre. Il est intéressant de constater les différences profondes qui se sont produites entre des cellules qui, à l'origine, étaient toutes égales : se préparant à leurs offices divers, elles se transforment pour s'adapter à un travail qu'elles n'ont encore jamais accompli. Et quand elles se sont transformées selon le rôle de l'organe particulier auquel désormais elles appartiennent, elles ne sont plus susceptibles de changement. Une cellule du foie ne pourrait jamais se transformer en cellule nerveuse. Donc, pour accomplir ce travail, elles n'ont pas dû seulement se préparer, mais se transformer totalement.

N'en est-il pas de même dans la société humaine? Il existe, pourrait-on dire, des groupes particuliers d'hommes qui constituent les organes de l'humanité. Autrefois, chaque individu accomplissait beaucoup de tâches différentes; c'est ce qui se passait dans la société primitive, quand les individus, encore peu nombreux, devaient se livrer à tous les travaux sans spécialisation : un même individu était maçon, médecin, menuisier, tout, en somme. Mais quand la société a évolué, le travail s'est spécialisé. Chacun a choisi un type de travail et, psychologiquement, il s'est si bien employé à ce travail qu'il ne sait plus accomplir que celui auquel il s'est donné, et aucun autre.

L'apprentissage d'une profession ne consiste pas seulement à apprendre une technique; il faut encore que l'individu, en se préparant à un travail donné, se transforme psychiquement pour le devoir qu'il devra accomplir; si bien que, non seulement il pourra se préparer techniquement, mais — et c'est là le plus important — il acquerra une personnalité psychique particulière adaptée à ce travail particulier. L'individu prouve dans ce travail la réalisation de son propre idéal, et cela devient le but de sa vie.

Pour en revenir à l'embryon, chacun de ces organes est construit par des cellules spécialisées, et a ses propres fonctions distinctes de celles des autres organes; il est donc nécessaire que toutes ces fonctions s'accomplissent en vue de la santé de l'organisme entier, chaque organe étant fonction du tout.

La construction de l'embryon ne peut donc pas seulement se faire par les cellules, mais elle doit aussi être à leur intercommunication continue. L'unité fonctionnelle est établie par deux grands systèmes : le système circulatoire et le système nerveux. Ce sont les organes les plus complexes, et pourtant ce sont ceux dont le fonctionnement doit établir l'unité entre tous les autres.

Le premier est comme un fleuve qui roule les substances destinées à être distribuées à toutes les parties du corps. Toutefois, il ne sert pas seulement de distributeur, mais aussi de collecteur :

en effet, le système circulatoire est le véhicule universel qui apporte l'aliment à toutes les cellules, à travers les vaisseaux capillaires ; il conduit en même temps l'oxygène qui doit passer à travers les poumons ; le sang transporte en outre des substances spéciales élaborées par les glandes endocrines : les *hormones*, qui ont le pouvoir d'influencer les organes, de les stimuler et, surtout, de les contrôler pour que les fonctions s'accomplissent avec l'harmonie nécessaire au bien commun.

Les hormones sont des substances nécessaires aux organes distants de ceux qui les produisent. Cette harmonie est donc atteinte grâce au système circulatoire par l'accomplissement de ses fonctions. Chaque organe y puise comme à un fleuve ce qui lui est nécessaire pour la vie et, vice-versa, lui confie ce qu'il a produit, afin que les autres organes puissent s'en servir pour leurs besoins.

L'autre système qui réalise l'unité de fonctionnement de l'ensemble est le système nerveux. C'est lui qui dirige le commandement parti du cerveau et transmis par les filaments nerveux à tous les éléments du corps.

Dans notre société aussi, un système circulatoire s'est développé. Les substances produites par les divers individus et par les divers peuples sont mises en circulation, et chacun y puise ce qui lui est utile ; le grand fleuve du commerce les rend accessibles à d'autres individus et à d'autres peuples. Les marchands, les vendeurs ambulants ne sont-ils pas comparables aux globules rouges du sang ? Le fonctionnement de la société permet de même aux produits d'un pays d'être consommés dans un autre, à d'immenses distances.

Depuis quelques années, on voit apparaître des fonctions semblables à la distribution des hormones. Ce sont les tentatives des grands États pour organiser et contrôler la circulation, pour stimuler, encourager, diriger les devoirs de toutes les nations dans un but d'harmonie et de bien-être pour tous. On peut bien dire que les défauts qui se font jour lors de ces tentatives démontrent que le système circulatoire n'a pas accompli son développement embryonnaire, bien qu'il ait atteint une période d'organisation avancée.

Il manque encore à la société ce qui devrait correspondre aux cellules spécialisées du système nerveux. Nous pourrions presque conclure à l'état chaotique du monde d'aujourd'hui ; alors qu'il devrait connaître l'équivalent de cet organe directeur du corps humain, celui-ci ne s'est pas encore développé dans la société. Par la carence de cette fonction spéciale, il n'y a rien qui agisse sur le corps social, pour guider l'ensemble harmonieusement.

Dans les formes les plus évoluées de notre civilisation, chacun peut, par les élections, se choisir un guide. Transportons cela sur le plan de l'embryologie : nous arrivons à l'absurdité. Si en effet chaque cellule doit être spécialisée, celle qui dirige les fonctions pour toutes doit l'être bien davantage. Le travail directeur est le devoir le plus difficile, et il exige une spécialisation plus que tout autre. Il ne s'agit pas d'être élu, mais d'être adapté à un certain travail. Celui qui a pour tâche de diriger les autres doit s'être transformé lui-même : on ne peut être ni chef ni guide quand on n'est pas imbu de son devoir. Ce principe, qui va de la spécialisation à la fonction, attire vivement notre pensée, et particulièrement quand il paraît suivre le plan adopté par la nature pour toutes les branches de la vie : c'est le plan même de la nature dans sa création.

Mais c'est dans les organismes vivants qu'il manifeste la splendeur de son achèvement. L'embryologie peut donc nous apporter certaines directives, nous offrir quelque inspiration. Huxley résume ainsi les miracles de l'embryon : « Le passage de rien au corps complexe de l'individu est un des constants miracles de l'existence. Si nous ne sommes pas frappés par la grandeur de ce miracle, la seule raison est qu'il se répète continuellement sous nos yeux, dans l'expérience de notre vie de chaque jour¹. »

Le développement psychique de l'enfant — et pas seulement celui du corps — semble dirigé sur le même plan créateur que celui de la nature.

Le psychisme humain part aussi de rien ou, tout au moins, de l'apparence de rien, de la même façon que le corps part de cette cellule primitive qui ne semble pas, au commencement différente des autres cellules.

Chez le nouveau-né, il semble que rien, psychiquement, ne soit construit, de même qu'il n'existait pas dans la cellule primitive un homme déjà fait.

Ce qui existe, au début, c'est ce phénomène d'accumulation de matériel, semblable à ce que nous avons vu à propos de l'accumulation des cellules se multipliant. Sur le plan psychique, cette activité, dont le but est d'accumuler, opère, grâce à ce que nous avons appelé *l'esprit absorbant* ; toujours sur le plan psychique, les organes se construisent aussi autour d'un point de sensibilité. Les points de sensibilité s'éveillent successivement ; ils ont une période d'activité si intense que les adultes ne peuvent retrouver ni même imaginer quelque chose d'analogue. Nous avons signalé une période sensible en illustrant la conquête du

1. J. S. HUXLEY, *The stream of life* (1926).

langage. Ce n'est pas le psychisme qui se développe en partant de ces points de sensibilité, mais les organes du psychisme. Chaque organe, ici aussi, s'est développé indépendamment des autres ; c'est ainsi qu'arrivent à se déterminer le langage, la possibilité de calculer les distances, l'orientation dans le milieu, l'équilibre sur les jambes, ou toute autre forme de coordination. Chacune de ces facultés développe un intérêt indépendant des autres, et le point de sensibilité est si aigu qu'il pousse l'individu vers une certaine série d'actes. Aucune de ces sensibilités n'occupe l'entière période de développement ; chacune d'elles a une durée suffisante pour *assurer la construction* d'un organe psychique. Quand l'organe s'est formé, la sensibilité disparaît ; mais pendant cette période sensible, les énergies agissent avec une telle puissance que nous ne pouvons même plus l'imaginer ; nous les avons perdues au point de ne plus pouvoir nous en souvenir. Quand tous les organes sont prêts, ils s'unissent et forment ce que nous appelons *l'unité psychique*.

Le même de Vries qui a énoncé la théorie des mutations, a découvert chez un insecte la présence de ces sensibilités temporaires ayant pour but de guider l'insecte — dès après sa naissance — vers des activités qui assurent sa survivance et son développement. Cette nouvelle découverte fut la source d'études biologiques et psychologiques sur différents animaux. Il en résulta une quantité de théories soutenues avec tant de chaleur par différents groupes de savants, qu'à travers le tumulte chaotique des innombrables hypothèses, Watson, un psychologue américain, chercha à couper court :

« Laissons là ce que nous ne pouvons vérifier, proposait-il, et tenons-nous-en aux faits : ce qu'il y a de sûr, c'est le comportement des animaux ; prenons-les comme base de nouvelles recherches. »

Et il partit des manifestations extérieures comme d'un tremplin pour approfondir les phénomènes de la vie avec plus de sûreté ; il se tourna d'abord vers le comportement humain et vers la psychologie de l'enfant, comme vers ce que nous pouvons comprendre le plus directement, constatant toutefois que l'enfant ne nous apporte pas un comportement établi, et confirmant qu'il n'y a pas d'instincts ni d'hérédité psychologiques, mais que les actes des hommes sont dus à une série de réflexes sur des plans de plus en plus élevés. Ainsi naquit et se propagea en Amérique la théorie du Behaviourisme (comportement) qui suscita très vite les oppositions et les critiques de ceux qui la considèrent comme prématurée et superficielle.

Mais l'intérêt qu'elle avait suscité poussa deux savants américains

à vérifier et à étudier le comportement, grâce à de nouvelles recherches systématiques en laboratoires.

C'était Coghill et Gesell. Le premier se livra à de nouvelles recherches d'embryologie sur la question du comportement ; et Gesell prit à tâche de faire des recherches systématiques sur le développement des enfants en fondant le fameux laboratoire de psychologie auquel tout le monde aujourd'hui s'intéresse.

En 1929, la découverte du biologiste de Philadelphie, Coghill, fut rendue publique ; il avait étudié pendant de longues années le développement embryonnaire d'un seul type d'animal : une espèce inférieure d'amphibie, l'amblyostome, particulièrement favorable pour faire des recherches claires, grâce à la simplicité de sa structure. Il prolongea longtemps des études dont les résultats semblaient tellement aller à l'encontre des convictions des biologistes. Il continuait à trouver, en répétant les mêmes recherches avec une exactitude croissante que les centres nerveux du cerveau se développaient *avant* les organes qu'ils devaient diriger : les centres de la vision avant les nerfs optiques. Comment se faisait-il donc que les centres, qui auraient dû se former, croyait-on, grâce à la fonction éventuelle des organes dans le milieu — et qui, par conséquent, auraient dû, par hérédité embryonnaire, ne se former qu'ensuite —, comment se faisait-il qu'ils se présentaient au contraire en précédant non seulement les organes, mais encore leurs voies de communications avec ces organes ?

Les recherches de Coghill ont apporté une grande contribution à l'étude du comportement des animaux ; de plus, elles ont mis en relief une idée insoupçonnée ; c'est que, si les organes se développent après les centres, c'est précisément pour assumer une forme correspondante aux services qu'ils auront à accomplir dans le milieu. La conséquence est non seulement l'hérédité du comportement (analogue à l'hérédité des instincts), mais encore l'idée nouvelle que la forme des organes se dessine suivant le plan du comportement dans le milieu.

En effet, on constate, dans la nature, des correspondances admirables entre la forme des organes et les fonctions de l'animal dans son milieu, même quand le bénéfice de ces fonctions n'est pas en rapport direct avec l'animal. Chez les insectes qui sucent le nectar des fleurs se développent des trompes adaptées à la longueur des corolles, ainsi qu'un duvet destiné à recueillir le pollen avec lequel ils fertiliseront les autres fleurs par la suite ; le fourmilier a une bouche si petite, qu'elle permet seulement la sortie d'une langue vermiforme et couverte d'une substance gluante, pour recueillir les fourmis, etc.

Mais pourquoi cela se passe-t-il ainsi chez les animaux ? Pourquoi l'un doit-il ramper, et l'autre sauter ? Pourquoi l'un ne mange-t-il que des fourmis, et l'autre s'adapte-t-il précisément à telle fleur ? Et celui-ci mange de l'herbe ou du bois, et celui-là l'humus de la terre ? A quoi est due cette quantité d'espèces dissemblables ? Pourquoi les animaux doivent-ils avoir des comportements fixes, si différents les uns des autres ? Pourquoi l'un a-t-il des instincts agressifs et féroces, et l'autre est-il timide et paresseux ? Le but des vivants n'est-il donc pas seulement de survivre ? De vaincre par la lutte pour la vie, en essayant de s'emparer de ce qu'il y a de meilleur pour eux grâce à un libre choix, ainsi que l'expliquait l'évolution darwinienne ? *L'élan vital* n'est-il donc pas seulement destiné à atteindre des perfectionnements successifs, en une succession de formes ? Et pourtant le perfectionnement est bien le but véritable de la vie.

Les idées nouvelles sont source d'innovations ; les buts des êtres vivants sembleront donc, de ce point de vue nouveau, en rapport avec les fonctions nécessaires au milieu, si bien que ces êtres deviennent comme les agents de la création, chargés de n'accomplir que des travaux déterminés, comme s'ils étaient les serviteurs d'une maison ou les employés d'une grande entreprise. L'harmonie de la nature est atteinte sur la surface de la terre grâce à leur effort, chacun exécutant son propre devoir. Les comportements correspondent à ce but : ils sont étendus au-delà des simples besoins vitaux de chaque espèce.

Que penser alors de ces idées sur l'évolution, qui ont gardé exclusivement, et pendant si longtemps, tant d'autorité sur le plan scientifique ? Doivent-elles tomber en désuétude ? Non ; leur champ est seulement plus vaste. L'évolution ne peut certes plus être considérée exclusivement dans son ancienne forme linéaire, c'est-à-dire une forme de progrès successifs vers un but indéfini de perfectionnement ; aujourd'hui, la vision de l'évolution s'élargit ; elle s'étend sur un champ à deux dimensions, comprenant les correspondances fonctionnelles, tant directes que lointaines, avec les rôles divers des êtres vivants.

Ces rapports ne doivent pas s'entendre comme étant ceux d'une aide réciproque, mais comme étant spécialement dirigés vers une fin universelle en relation avec le milieu : vers l'ensemble de la nature ; chacun reçoit de l'ordre qui en résulte les éléments nécessaires à sa propre existence.

Les géologues avaient déjà constaté au siècle passé, que le vie pouvait avoir également une fonction concernant la terre.

Ainsi, à l'époque de Darwin, le géologue Lyell¹ illustra la succession réelle des espèces au cours des époques géologiques, et apporta l'idée de l'antiquité de la vie sur la terre, en étudiant les restes des animaux dans la stratification des roches. Mais ultérieurement, d'autres géologues illustrèrent précisément le *comportement* par rapport aux constructions terrestres. *La Terre et la Vie*², le livre de Frédéric Ratzel, un géologue allemand, devint célèbre au début de notre siècle. D'autres savants suivirent, apportant découvertes et déductions. Les restes des plus antiques animaux marins furent trouvés, d'abord avec stupéfaction, sur les rocs de l'Himalaya, des Alpes, et en beaucoup de gisements des montagnes. Cela semblait être comme une *signature* apposée par des constructeurs ignorés, qui avaient préparé la reconstruction du monde écroulé. Sans aucun doute, c'étaient des animaux qui avaient concouru à la construction de la terre, par un procédé analogue à ce qui peut s'observer encore aujourd'hui dans les îles coralliennes qui affleurent sur les eaux des grands océans.

Par la suite, les études et les constatations s'étendirent. On ne se contenta plus d'étudier la terre sur la base des climats et des vents pour connaître la nature, mais on s'occupa de la contribution essentielle des plantes, des animaux et des hommes. Le géologue italien Antonio Stoppani, en indiquant les fonctions des êtres vivants par rapport aux conditions de la terre, conclut par cette exclamation : « L'ensemble des animaux forme une armée disciplinée et aguerrie, gardienne de l'harmonie de la nature³. »

Mais aujourd'hui il n'est plus nécessaire de recourir à des observations partielles : une science spéciale a vu le jour — l'écologie — qui étudie la correspondance des êtres vivants entre eux ; elle a permis de connaître dans le détail la fonction réciproque des comportements, d'une façon si minutieuse qu'elle apparaît comme la science économique de la nature ; on peut s'y référer comme on le ferait à un guide pratique d'agriculture scientifique pour résoudre des problèmes locaux. Ainsi, pour défendre un champ de plantes importées et trop envahissantes, contre lesquelles le travail de l'homme serait insuffisant, on a recours à l'écologie, qui indique les insectes capables de les détruire et qu'il faut donc importer aussi pour rétablir l'équi-

1. Charles LYELL, *Principles of Geology* (1836) ; *Elements of Geology* (1838) ; *Travels in America* (1845).

2. F. RATZEL, *La Terre et la Vie* (1901-1902).

3. Maria MONTESSORI aimait à rappeler le lien de parenté qui l'unissait à Stoppani.

libre, comme cela s'est passé, par exemple en Australie. On pourrait encore considérer l'écologie comme une biologie pratique, basée sur les rapports entre vivants, ainsi que sur les caractères particuliers des espèces.

Les connaissances modernes sont plus compréhensibles et plus applicables à la vie, parce que la vision de l'évolution se complète par les fonctions dans le milieu, elles s'approchent davantage de la vérité dans son unité.

Ce sont ces fonctions qui apparaissent comme la partie la plus claire et la plus concluante : la vie n'est pas sur la terre seulement pour se conserver elle-même, mais pour y accomplir un travail essentiel dans la création et, par conséquent, nécessaire à tous les êtres vivants.

Un plan, une méthode

Les découvertes et les théories qui découlent des conquêtes modernes ne suffisent pas à expliquer le mystère de la vie. Mais chaque nouveau détail mis en lumière ajoute à sa compréhension.

Les faits extérieurs susceptibles d'être observés offrent par la suite des guides pratiques que l'on doit utiliser.

Et ceux qui, comme nous, cherchent à aider la vie par l'éducation, considérant l'enfant en tant qu'être vivant en période de croissance, cherchent à interpréter quelle est sa place dans la biologie, c'est-à-dire dans le plan d'ensemble de la vie ; la conception linéaire de l'évolution qui explique la descendance par l'adaptation, l'hérédité et l'impulsion vers le perfectionnement n'est plus suffisante. Il existe une autre force, qui n'est pas seulement une impulsion à la survivance, mais qui harmonise tous les devoirs entre eux.

De même chez l'enfant, outre son impulsion vitale à créer et à se perfectionner, doit exister un autre but : celui d'un devoir à accomplir en harmonie avec un tout, et à son service.

J'ai déjà entendu exprimer cette question : « Quelle sera la fonction de l'enfant ? »

On ne saurait procéder sûrement à une éducation scientifique sans s'arrêter devant ce problème.

Puisque l'enfant a une double fonction, si l'on n'en considère qu'une seule, sa croissance, on risque de supprimer ses énergies les meilleures.

A sa naissance, l'enfant porte des potentiels constructifs qui doivent se développer aux dépens du milieu.

Il vient de rien, dans ce sens que ses qualités psychiques et son habileté motrice ne sont pas préétablies, mais il a en lui des

possibilités qui détermineront son développement, en s'emparant des caractères du milieu qui l'entoure.

Ce néant apparent de l'enfant nouveau-né est comparable à cet autre néant apparent qu'est la cellule germinative.

C'est, bien sûr, une idée qui n'est pas facile à admettre : Wolf suscita en son temps un grand étonnement, précisément en démontrant que le corps vivant se construit lui-même, et qu'il n'existe pas de préformation ainsi que le croyaient les philosophes ses contemporains.

L'idée que le nouveau-né ne porte rien en lui des acquisitions de sa race, de ses parents, mais qu'il a lui-même à se construire, fut accueillie avec stupéfaction ; c'est pourtant ce qui se passe chez les races les plus différentes et les plus primitives, comme chez les peuples les plus civilisés et dans toutes les contrées de la terre. Le nouveau-né est toujours le même être inerte, vide, insignifiant.

Mais en lui existe un pouvoir global, une *essence humaine créatrice* qui le pousse à construire l'homme de son temps, de sa civilisation ; et, grâce à sa faculté absorbante, il procède selon les lois universelles de croissance.

Sa fonction est de réaliser le présent d'une vie en évolution, qui se perd en centaines, en milliers d'années dans le passé de sa civilisation, et qui a devant elle un avenir de milliers et, peut-être, de millions d'années. Un présent, c'est-à-dire, qui n'a de limite ni dans le passé, ni dans l'avenir, et qui n'est jamais égal à lui-même.

Il est difficile de réaliser cette division nécessaire des devoirs entre enfants et adultes comme étant un phénomène unique de progrès à laquelle est confiée la transmission héréditaire des caractères.

La *neutralité* de l'enfant, l'indifférence biologique avec laquelle il assume ce qu'il trouve autour de lui pour en faire les caractères de sa propre personnalité, est une preuve frappante de l'unité du genre humain.

C'est la conquête de cette vérité qui, précisément dans ces dernières années, a suscité l'étude de groupes humains moins évolués, pour retrouver ce phénomène surprenant.

La Doctoresse Ruth Benedict raconte, dans *Patterns of culture* (New-York, 1948) qu'une mission française d'études ethnologiques modernes s'était transportée en Patagonie, où existent encore des races considérées comme les représentants les plus primitifs, demeurés au niveau et à la forme sociale de l'âge de pierre. Ces gens, épouvantés par les hommes blancs, s'enfuirent à leur apparition. Dans leur fuite, ils avaient abandonné un bébé nouveau-né. Cet enfant fut recueilli par la Mission ; c'est

aujourd'hui une jeune fille intelligente, qui parle deux langues européennes, qui porte des costumes occidentaux, catholique, étudiante à l'Université. En l'espace de dix-huit ans, cette jeune fille a pratiquement passé de l'âge de pierre à l'ère atomique.

Au début de sa vie, l'individu est donc capable d'accomplir de tels prodiges inconsciemment et sans fatigue.

L'absorption des caractères du milieu est un fait vital qui rappelle le phénomène physique de mimétisme, rare, mais pas aussi exceptionnel qu'on l'avait supposé jadis. On a rencontré de plus en plus de phénomènes de mimétisme, à ce point qu'une section entière du musée zoologique de Berlin en présente une riche exposition. Le phénomène du mimétisme est reconnu maintenant comme un caractère de défense, qui consiste en l'absorption par le corps des apparences du milieu. Il en est ainsi de la fourrure blanche de l'ours polaire, de la forme de feuille qui se reproduit dans les ailes de certains papillons, dans l'apparence, chez d'autres insectes, d'une baguette ou d'un petit rameau vert, dans l'aplatissement et dans l'apparence sableuse de certains poissons.

Le fait de reproduire les caractères du milieu est indépendant de l'histoire de ces caractères ; il ne dépend que de leur connaissance. Beaucoup d'animaux en gardent seulement l'aspect, et les autres les absorbent.

L'EMBRYON SPIRITUEL

Le nouveau-né doit donc entreprendre un travail de construction qui, sur le plan psychique, rappelle celui qui s'est élaboré corporellement pendant la période embryonnaire. Il est entré dans une période de vie qui n'est plus celle de l'embryon physique et qui n'est pas celle que présentera l'homme issu de lui. Cette période post-natale, que l'on peut qualifier de « période formative », est une période de vie embryologique constructrice qui fait que l'enfant devient un *embryon spirituel*.

L'humanité a donc ainsi deux périodes embryonnaires : l'une, prénatale, semblable à celle des animaux, et une, post-natale, exclusive à l'homme. On interprète de cette façon ce phénomène qui distingue l'homme des animaux : sa longue enfance.

C'est là que l'on trouve une barrière très nette entre les animaux et l'homme, c'est là que l'homme se présente sur la terre comme un être à part, dont les fonctions ne sont ni une continuation ni un dérivé de celles que manifestent les animaux supérieurs. C'est un saut que fait la vie : l'entreprise de destins nouveaux.

Ce qui fait la distinction entre les espèces, ce sont les différences et non les ressemblances. Les espèces nouvelles doivent avoir *quelque chose de nouveau* ; elles ne peuvent être une simple dérivation des anciennes : elles se présentent originales, et productrices de caractères qui n'avaient jamais existé auparavant. Cette œuvre créatrice dénote une impulsion nouvelle de la vie.

Ainsi, quand les mammifères et les oiseaux apparurent, ils apportaient une *nouveauté* et n'étaient pas des copies, des adaptations ou des continuations d'êtres précédents. Les nouveautés qui se manifestèrent à la disparition des dinosaures furent, chez les oiseaux, la défense passionnée des œufs, la construction des nids, la protection des petits, le courage de les défendre, alors que les reptiles insensibles abandonnaient les leurs. Les mammifères furent supérieurs aux oiseaux dans la protection de l'espèce : ils ne firent point de nids, mais les êtres neufs se développèrent à l'intérieur de leur corps et ils les alimentèrent de leur propre sang.

C'étaient là des caractères nouveaux.

L'être humain présenta, à son tour, un caractère nouveau, une double vie embryonnaire, un *plan nouveau* et une nouvelle destination à l'égard des autres êtres.

C'est là-dessus que nous devons nous arrêter ; c'est l'étude dont nous devons nous occuper, concernant tout le développement de l'enfant et de l'homme, du point de vue psychique. Si l'œuvre de l'homme sur la terre est liée à son esprit, à son intelligence créatrice, c'est cet esprit et cette intelligence qui doivent constituer le foyer de son existence individuelle et de toutes les fonctions de son corps. C'est autour d'eux que s'organisent le comportement et aussi la physiologie de ses organes. L'homme entier se développe dans un halo spirituel.

Nous-mêmes, occidentaux, nous commençons à tendre vers cette conception particulièrement claire de la philosophie hindoue ; à travers les expériences pratiques, nous découvrons les perturbations physiologiques dues à des faits d'ordre psychique quand l'esprit ne s'applique pas à les dominer.

Si l'homme est dans la dépendance du « halo spirituel » qui l'enveloppe et qui détermine l'organisation de son comportement individuel, les premiers soins de ceux qui l'élèvent, soins qui devraient prévaloir sur tous les autres, devraient être tournés particulièrement vers la vie psychique du nouveau-né, et pas seulement vers sa vie physique, comme cela se produit encore aujourd'hui.

L'enfant, moyen d'adaptation

Le petit enfant n'acquiert pas seulement, au cours de son développement, les facultés humaines — force, intelligence, langage — ; en même temps il adapte aux conditions du milieu l'être qu'il est en train de construire, grâce à la vertu de sa forme psychique particulière, puisque celle-ci est différente de la nôtre. La situation du petit enfant, sa relation avec le milieu sont différentes des nôtres. Les adultes admettent leur milieu, ils peuvent se le rappeler ; mais le petit enfant, lui, l'absorbe. Non seulement il se rappelle les choses qu'il voit : mais ces choses font désormais partie de son psychisme ; ce qu'il voit et ce qu'il entend s'incarne en lui. Alors que tout est immobile en nous, adultes, des transformations se produisent en lui ; nous ne faisons que nous rappeler le milieu, alors que l'enfant s'y adapte, et cette forme spéciale de mémoire vitale par laquelle il ne se souvient pas consciemment, mais fixe l'image même dans sa propre vie a été appelée par Percy Nunn d'un nom spécial : *Mneme*¹.

1. Le mot « Mneme » dans cet ordre d'idées fut tout d'abord introduit par le biologiste allemand Richard Semon ; mais une signification plus

Nous l'avons vu, un exemple nous est donné par le langage. Le petit enfant ne se rappelle pas les sons, mais il les incarne et les prononcera ensuite à la perfection. Il parle la langue selon les règles compliquées, avec ses exceptions, non pas parce qu'il les a étudiées ni parce qu'il a fait des exercices de mémoire ; sa mémoire ne les retient pas consciemment ; et pourtant, ce langage devient partie inhérente de son psychisme et de lui-même ; sans aucun doute, il s'agit d'un phénomène différent de la pure activité de la mémoire ; il s'agit d'un caractère psychique qui distingue un des aspects de la personnalité du petit enfant. Il existe chez lui, à l'égard de toutes choses de son milieu, une sensibilité absorbante, et ce n'est qu'en observant son milieu et en l'absorbant que l'enfant peut accomplir son adaptation ; cette forme d'activité révèle un pouvoir subconscient qui n'existe que chez lui.

La première période de la vie est celle de l'adaptation. Nous devons bien mettre en lumière ce que signifie *adaptation* dans ce cas, et il nous faut la distinguer de l'adaptation de l'adulte. La possibilité d'adaptation biologique du petit enfant, c'est celle qui fait du lieu où il est né celui où il désire vivre ; de même que l'unique langue qu'il parle bien, c'est sa langue maternelle. Un adulte qui va dans un pays étranger ne s'y adaptera jamais de la même façon ni au même degré. Prenons l'exemple de ceux qui s'expatrient volontairement en pays lointains, tels les missionnaires : ils vont, de leur propre volonté, accomplir leur devoir en terre inconnue ; mais ils vous diront : « C'est un sacrifice que d'aller vivre dans ces pays. » Voilà bien une confession qui dénote les limites de la possibilité d'adaptation de l'adulte.

Revenons au petit enfant. Le petit enfant aimera la localité dans laquelle il est né, bien que la vie puisse y être dure, au point qu'il ne pourra jamais être parfaitement heureux ailleurs. L'homme qui regrette sa steppe glacée de Finlande, comme celui qui aime ses dunes hollandaises, a reçu le don de cette adaptation, cet amour du petit enfant qu'il a été, pour sa patrie.

L'enfant réalise cette adaptation et l'adulte sera ainsi préparé, donc adapté à son pays, incliné à l'aimer, à en percevoir le charme, au point de ne plus trouver ailleurs ni bonheur ni paix.

En Italie, il fut un temps où l'on naissait dans un village, on y vivait, on y mourait sans jamais s'en être éloigné. Depuis l'Unité de l'Italie, soit à la suite d'un mariage, soit à cause du travail, on a abandonné son pays natal et souvent, au bout de quelque

étendue lui a été donnée par Percy Nunn qui a développé sa conception dans son œuvre *Hormic theory*. C'est dans ce sens que nous employons ce mot, ainsi que les conceptions : *Horme* et *Engrams*.

temps, on a souffert d'une étrange maladie : pâleur, tristesse, faiblesse, anémie. On a tenté par bien des soins de lutter contre cette étrange maladie et, quand on avait échoué, le médecin conseillait le retour du malade à l'air natal ! Et le conseil était presque toujours suivi de succès : le malade reprenait couleurs et santé. On disait alors que l'air natal valait mieux que tous les soins, même si le climat de ce lieu natal était pire que celui dans lequel s'était rendu l'individu. Ce dont ces malades avaient besoin, c'était la tranquillité offerte à leur subconscient par le lieu simple où ils avaient vécu enfants.

Rien n'est plus important que cette forme absorbante du psychisme qui modèle l'homme et l'adapte à quelque condition sociale, à quelque climat, à quelque pays. C'est là-dessus que nous nous appuyons dans notre étude. Lorsqu'on dit : « Moi, j'aime mon pays », il faut savoir que l'on ne dit pas là quelque chose de superficiel ou d'artificiel : on révèle quelque chose qui fait partie inhérente de soi-même et de sa vie.

C'est ainsi que nous pouvons comprendre comment le petit enfant, grâce à ses particularités psychiques, absorbe les coutumes, les habitudes du pays où il vit, jusqu'à construire l'individu type de sa race. Ce comportement de l'homme permet la construction mystérieuse qui se produit pendant l'enfance. Il est évident qu'il lui faut acquérir les coutumes et la mentalité particulières d'un milieu, puisqu'aucune de ces caractéristiques n'est naturelle à l'humanité¹.

Nous avons maintenant un tableau plus complet de l'activité de l'enfant ; il élabore son comportement, non seulement adapté au temps et au lieu, mais encore à la mentalité locale. Aux Indes, le respect pour la vie est si grand que l'on vénère les animaux ; cette vénération est restée comme un élément essentiel de la connaissance du peuple. Ce sentiment ne peut être acquis avec la même force par un adulte ; il ne suffit pas de dire : « la vie doit être respectée » pour que nous fassions nôtre cette façon de sentir. Je pourrais bien dire que les Hindous ont raison, je pourrais bien sentir que, moi aussi, je dois respecter la vie des animaux, mais en moi ce ne sera jamais un sentiment : ce sera un raisonnement. Nous ne pourrons jamais sentir, par exemple, l'adoration que les Hindous professent pour la vache, l'Hindou ne pourra jamais libérer sa conscience de ce sentiment. Ces caractères semblent donc héréditaires — et pourtant ils sont acquis par l'enfant dans le milieu. Nous avons vu une fois, dans un jardinet annexé à l'école Montessori locale, un petit Hindou

1. Une preuve convaincante de cette vérité est apportée par le livre du Docteur Ruth BENEDICT, *Patterns of Culture*, New-York, 1948.

d'un peu plus de deux ans qui regardait fixement par terre et qui, du bout d'un doigt, semblait tracer une ligne. Il y avait là une fourmi qui avait perdu deux pattes et qui avançait péniblement ; l'enfant avait été attiré par cette aventure et essayait de faciliter le chemin de la fourmi en lui préparant une route avec son doigt. Qui n'aurait dit que l'enfant hindou avait « hérité » ces sentiments de sympathie envers les animaux ?

Voilà que s'approche un autre enfant qui, attiré par la manœuvre, voit la fourmi, met un pied dessus et l'écrase. Le second enfant était musulman. Un petit occidental aurait probablement fait la même chose, ou bien il serait passé indifférent. On aurait pu penser qu'en lui jouait l'hérédité qui mettait une barrière entre les hommes et les animaux et que, pour lui, la charité et le respect étaient exclusivement réservés aux premiers.

Toutes les habitudes sociales et morales qui forment l'ensemble de la personnalité, les sentiments de caste et toutes espèces d'autres sentiments qui caractérisent un type italien, un type français, se construisent pendant l'enfance par l'œuvre de ce mystérieux pouvoir psychique que les psychologues appellent *Mneme*. Cette vérité vaut aussi pour certains types de mouvements caractéristiques qui distinguent les différentes races. Telles populations africaines développent et fixent en elles des qualités suscitées par la nécessité de défense contre les animaux féroces. Les unes font instinctivement des exercices appropriés pour rendre leur ouïe plus aiguë. Il en résulte que l'acuité auditive est une des caractéristiques de ces tribus. Les caractéristiques absorbées par l'enfant étant fixées à jamais, même si la raison les refuse, quelque chose en lui persiste dans le subconscient de l'homme, tant il est vrai que ce qui s'est formé chez l'enfant ne peut jamais être totalement détruit. Cette *Mneme*, qui peut être considérée comme une mémoire naturelle supérieure, non seulement crée les caractéristiques, mais les maintient vives en l'individu : ce que l'enfant a formé reste acquis dans la personnalité ; c'est ce qui se produit pour les articulations et pour les organes, si bien que chaque homme acquiert son propre caractère individuel. Il est vain d'essayer de transformer les adultes. Quand on dit : « Cette personne ne sait pas se comporter », ou bien quand on observe que telle ou telle autre a un maintien incorrect, on ne peut que faire naître chez elle un sens d'humiliation ; nous pouvons l'amener à reconnaître qu'elle a un mauvais caractère, mais le fait est que ce caractère ne peut pas se changer.

Le même phénomène explique l'adaptation à diverses époques de l'Histoire : alors qu'un adulte des temps antiques ne pourrait s'adapter aux temps modernes, le petit enfant s'adapte

au niveau de civilisation qu'il trouve, quel qu'il soit, et parvient à construire un homme adapté aux coutumes de son temps. Cela nous prouve que la fonction de l'enfance dans l'ontogénèse de l'homme est d'adapter l'individu à son milieu en construisant un modèle de comportement qui le rende capable d'agir librement dans ce milieu et de l'influencer.

L'enfant doit donc être considéré comme le trait d'union, le point de conjonction entre les diverses phases de l'Histoire et les divers niveaux de civilisation. L'enfance est une période véritablement importante, et quand on veut imposer des idées neuves, modifier ou améliorer les habitudes et les coutumes d'un pays, accentuer les caractéristiques d'un peuple, il faut prendre comme instrument l'enfant, puisqu'on obtient si peu des adultes. Si l'on aspire réellement à des conditions meilleures, à plus de clarté dans la civilisation, il faut penser à l'enfant pour obtenir les résultats souhaités. Dans les derniers temps de l'occupation anglaise aux Indes, la famille d'un diplomate envoyait souvent ses deux petits enfants, accompagnés par une nurse hindoue, manger dans un hôtel de luxe ; et là, assise par terre, la nurse enseignait aux petits enfants à se servir avec leurs mains dans le plat de riz, comme on en a l'habitude en Inde. C'était pour que les enfants ne grandissent point avec le mépris et la répugnance qu'ont en général les Européens quand ils regardent manger les indigènes de cette façon. Les coutumes et les sentiments qui contrastent avec les nôtres sont une des principales causes d'incompréhension entre les peuples. Si l'on veut faire revivre les coutumes que l'on croit en voie de disparition, c'est l'enfant qu'il faudra influencer. Aucun résultat ne pourrait être obtenu en se tournant vers l'adulte. Pour exercer une influence sur la société, il faut s'orienter vers l'enfance. C'est cette vérité qui rend importante la création d'écoles pour les jeunes enfants, puisque ce sont eux qui construisent l'humanité, et cela avec les éléments que nous leur offrons.

Le milieu est un moyen d'exercer notre action sur l'enfant puisqu'il y puise tout et l'incarne. Il peut, avec ses possibilités, transformer l'humanité, aussi bien qu'il la construit. Il nous apporte une grande espérance et une vision nouvelle ; sans doute pourrait-on faire beaucoup par l'éducation, pour mener l'humanité vers plus de compréhension, plus de bien-être et plus de spiritualité.

Vie psycho-embryonnaire

Le petit enfant va donc être soigné depuis sa naissance, considéré avant tout comme un être doué d'une vie psychique. La

vie psychique de cet enfant, depuis sa naissance et les tout premiers jours de son existence, retient aujourd'hui largement l'attention des psychologues. Elle est l'objet d'un intérêt qui semble devoir conduire vers une science nouvelle, comme ce fut le cas, sur le plan physique, pour l'hygiène et la pédiatrie.

Si donc il existe chez le nouveau-né une vie psychique, c'est qu'elle est préalablement en puissance ; autrement, elle ne pourrait se développer. L'embryon lui-même peut, en effet, être doué d'une vie psychique, et quand on est amené à le penser, on se demande en quelle période de la vie embryonnaire commence cette vie. Comme nous le savons, il peut se faire que l'enfant naisse à sept mois au lieu de neuf ; or, à sept mois, il est déjà assez complet pour vivre. Sa vie psychique peut fonctionner comme celle d'un enfant né à neuf mois. Cet exemple suffit à illustrer ce que je signalais en disant que toute vie est psychique.

En réalité, chaque type de vie est doué d'une dose différente d'énergie psychique, d'une espèce donnée de psychisme individuel, si primitive que soit la forme de vie. Si nous considérons les êtres unicellulaires, nous trouvons qu'il existe en eux aussi une forme de vie psychique : ils s'éloignent du danger, ils s'approchent de la nourriture, etc.

Mais le petit enfant, il y a peu de temps encore, était considéré comme un être privé de vie psychique, et ce n'est que récemment, que l'on a commencé à considérer, sur le plan scientifique, quelques détails, qui n'avaient jamais été observés auparavant, de la vie psychique humaine.

Une nouvelle lumière éclaira la conscience des adultes, apportant de nouveaux indices de leur responsabilité. Le fait de la naissance les a frappés tout à coup, tant sur le plan littéraire que psychologique.

Les psychologues la qualifièrent d'« aventure difficile », se référant au petit enfant, et non plus à la mère ; à l'enfant qui a souffert sans pouvoir se plaindre et qui ne jette son cri que lorsque son effort et sa souffrance sont terminés.

La nécessité de s'adapter brusquement à un milieu totalement différent de celui dans lequel il avait vécu, le devoir d'assumer immédiatement des fonctions qui n'avaient jamais été exercées par lui, dans les conditions d'indicible fatigue où il se trouve, constituent l'épreuve la plus dure et la plus dramatique de toute la vie de l'homme. Telle est la conclusion des psychologues qui, pour définir ce moment critique et décisif, se sont servi de l'expression : « la terreur de la naissance¹ ».

1. Ce terme fut, pour la première fois, employé en 1923 par Otto Rank, un des premiers disciples de Freud, dans sa théorie du « traumatisme de

Il n'est pas question d'une épouvante consciente ; mais si les facultés conscientes de l'enfant étaient développées, l'épreuve de peur du nouveau-né trouverait son expression dans ces questions : « Pourquoi m'avez-vous jeté dans ce monde effrayant ? Que pourrai-je faire ? Comment pourrai-je vivre d'une manière si différente ? Comment vais-je m'adapter à la terrible quantité de sons, moi qui, auparavant, n'avais pas entendu le plus faible murmure ? Comment pourrai-je assumer les si difficiles fonctions que toi, ma mère, tu as assumées pour moi ? Comment digérer et respirer ? Comment résister aux terribles changements de climats du monde, moi qui, dans ton corps, ai joui d'une température tiède et toujours égale ? » Le petit enfant n'est pas conscient de ce qui lui est arrivé. Il ne pourrait dire qu'il souffre du traumatisme de la naissance. Mais il doit exister en lui un sentiment qui, bien qu'inconscient, lui fait éprouver approximativement ce que nous avons exprimé plus haut.

Il devient donc naturel, pour celui qui étudie la vie, de considérer que le petit enfant doit être aidé dans sa première adaptation au milieu. Il ne faut jamais oublier que le nouveau-né peut être sensible à la peur. Bien souvent on a vu des bébés, immergés rapidement dans leur premier bain, faire mine de s'agripper, de peur de tomber ! Ces réactions révèlent le sens de la peur chez lui. Comment la nature aide-t-elle le nouveau-né ? Sans doute, elle l'aide dans cette difficile adaptation ; ainsi, elle donne à la mère l'intuition qui lui fait tenir son petit serré contre elle pour le protéger de la lumière, et la mère elle-même est rendue impotente par la nature en cette première période de la vie de son enfant. En se maintenant au calme pour son propre bien, elle communique le calme nécessaire à l'enfant. Cela se passe comme si la mère reconnaissait dans son subconscient le traumatisme de son bébé, et le serrait tout contre elle pour le réchauffer de sa chaleur et le protéger des impressions trop nombreuses.

Chez les mamans, ces gestes de protection ne sont pourtant pas guidés par l'enthousiasme que nous voyons chez les mères des espèces animales. Remarquons, par exemple, que les mamans chattes cachent leurs petits dans des coins obscurs parce qu'elles sont jalouses de ceux qui s'en approchent. L'instinct de protection chez les femmes est moins vigilant et va se perdant. Dès que l'enfant est né, quelqu'un le prend dans les bras, le lave, l'habille, l'expose à la lumière pour mieux voir la couleur de ses yeux,

la naissance » ; bien que la théorie n'ait pas trouvé une approbation générale dans sa totalité, le concept de la terreur de la naissance a aujourd'hui sa place dans la psychologie du subconscient.

le traitant davantage comme une chose que comme un être. Ce n'est plus la nature qui guide, mais la raison humaine ; et la raison est fallacieuse, parce qu'elle n'est plus éclairée par la compréhension et qu'elle est habituée à considérer l'enfant comme privé de vie psychique.

Il est évident que cette période, ou plutôt ce bref moment de la naissance, doit être considéré à part.

Cela ne concerne pas la vie psychique de l'enfant en général, mais la première rencontre de l'homme avec le milieu extérieur. Si nous étudions les animaux, nous voyons que la nature a pourvu les mammifères de protections spéciales. Elle a disposé les mères à s'isoler elles-mêmes du reste du troupeau avant même qu'elles donnent le jour à leurs petits, et à rester isolées quelque temps après la naissance. C'est bien évident chez les animaux qui vivent en larges groupes comme les chevaux, les vaches, les éléphants, les loups, les chiens... Tous agissent de la même façon. Pendant cette première période d'isolement, les petits ont le temps de s'adapter à leur nouveau milieu. Ils vivent seuls avec la mère qui les entoure de son amour, de ses soins vigilants. Pendant cette période, l'animal nouveau-né manifeste peu à peu le comportement de son espèce. Durant cette brève période d'isolement il y a une réaction psychologique continue du petit envers les stimulants du milieu ; et cette réaction répond aux caractéristiques spéciales du comportement de l'espèce ; si bien que, lorsque la mère retourne vers le groupe, le petit entre dans la communauté, préparé à vivre selon un mode déjà établi. Et ce n'est pas seulement un petit cheval, un petit loup, un petit veau physiquement, mais aussi psychologiquement.

Nous pouvons remarquer que, même à l'état domestique, les mammifères conservent ces instincts. Dans nos maisons, nous voyons la chienne, la chatte couvrir leurs petits nouveaux de leur corps. Elles reproduisent les instincts des animaux à l'état libre, et pratiquent cette intimité qui tient encore attaché le nouveau-né à la mère. On peut dire que le petit, sorti du corps maternel, n'en est pas encore détaché. La nature a ainsi suscité une aide pratique pour graduer le passage entre les deux formes de vie.

Nous interprétons aujourd'hui cette période par un réveil des instincts de la race chez les animaux dans les tout premiers jours de la vie.

Ce n'est donc pas seulement une aide instinctive suscitée et stimulée par des circonstances difficiles, et pourtant elles le sont, mais c'est un acte en liaison avec la Création.

S'il en est ainsi, il doit bien se passer quelque chose de correspondant chez les hommes. Il ne s'agit pas seulement d'un

moment difficile, mais du moment *décisif* pour tout l'avenir. Pendant cette période se produit comme un réveil des forces en puissance qui devront, par la suite, faire l'énorme travail constructeur de l'enfant, embryon spirituel. Et puisque la nature marque de signes physiques évidents chaque phénomène nouveau dans le développement psychique, nous voyons que le cordon ombilical, qui tient l'enfant attaché à la mère, se détache de son corps quelques jours seulement après la naissance. Cette première période est la plus importante, car c'est en elle que s'effectuent de mystérieuses préparations.

Ainsi, il ne faut pas seulement considérer le traumatisme de la naissance, mais la possibilité ou l'impossibilité de mettre en œuvre ces facteurs actifs qui, incontestablement, existent. S'il n'y a pas chez l'enfant de caractères déjà établis comme chez les animaux, il y a en lui des potentiels déterminés pour les construire. L'enfant n'attend pas, il est vrai, que le souvenir atavique d'un comportement se réveille ; mais il attend que s'orientent des poussées *nébuleuses*, informes, chargées d'énergies en puissance, qui dirigent et incarnent le comportement humain et que nous appelons des « *nébuleuses*¹ ».

L'adaptation, qui est un devoir vital de la première enfance, peut être comparée aux plans de l'hérédité du comportement qui se trouve dans les embryons d'animaux. Lorsque les animaux naissent, tout est prêt en eux : la forme des mouvements, les habiletés, le choix de leur nourriture, les caractères de défense propres aux différentes espèces.

L'homme a dû, au contraire, tout préparer dans sa propre vie sociale, et c'est le petit enfant qui doit fixer les caractères propres à son groupe social en les absorbant de l'extérieur depuis sa naissance.

Naissance et développement

Il est intéressant d'étudier le développement de l'enfant, en considérant ces fonctions qu'il accomplit comme un *mécanisme général* de la vie humaine.

Ce nouveau-né incomplet — même physiquement — a pour tâche de compléter l'être compliqué qu'est l'homme. Il n'a pas un *réveil des instincts*, comme les animaux nouveau-nés dès leur

1. Le réveil des « nébuleuses » serait ce qui, chez les animaux, est considéré comme le « réveil des instincts du comportement » : cela concerne, dans les premiers jours de la vie, ce que l'hygiène psychique devra considérer comme des plus essentiels. Voir M. MONTESSORI, *Formazione dell'uomo* — *Nebule e analfabetismo mondiale*, éd. Garzanti, 1950.

premier contact avec le milieu extérieur. Mais, déjà né au monde, il continue une fonction constructrice embryonnaire, et construit ce qui pourrait sembler un *ensemble des instincts humains*.

Et, puisque rien n'est fixé en l'homme, il doit construire toute la vie psychique de l'homme et tous les mécanismes moteurs qui en seront l'expression.

C'est un être inerte qui ne peut même pas soutenir sa tête : il fera comme cet enfant ressuscité par le Christ qui s'assied, et puis se lève, et que Jésus restitue à sa mère. Il sera rendu au genre humain qui œuvre sur la terre. Cette inertie des mouvements rappelle les découvertes de Coghill qui dit que, pour se préparer à l'action, les organes se forment après les centres.

Chez l'enfant aussi, les *plans psychiques* doivent se former avant le mouvement. Le début de l'activité infantine est donc psychique, et non motrice.

La partie la plus importante du développement de l'homme siège dans la vie psychique et non dans les mouvements, parce que les mouvements doivent être construits selon le guide et sous la dictée de la vie psychique. L'intelligence distinguant l'homme des animaux, le premier acte de l'homme en cette vie doit être la construction de l'intelligence.

Le reste attend.

Les organes mêmes ne sont pas achevés : le squelette n'a pas fini de s'ossifier ; les nerfs moteurs ne sont pas encore complétés par leur revêtement de myéline qui les isole les uns des autres, permettant de transmettre les commandements des centres. Et le corps reste inerte, comme s'il n'était qu'ébauché.

L'être humain croît donc avant tout en intelligence, tandis que le reste du développement s'opère en fonction de cette vie psychique d'où naissent ses caractéristiques.

Rien, plus que cette observation, ne peut démontrer l'importance de la première année de l'existence, ni à quel point la prédominance de l'intelligence caractérise le fils de l'homme.

Le développement du petit enfant comporte de multiples phases dont la succession est déterminée par des lois spéciales, communes à tous. Une étude détaillée du développement embryonnaire post-natal indique le temps où le crâne se complète, et celui où, peu à peu, les fontanelles se rapprochent grâce à la rencontre des parties cartilagineuses ; et de même comment s'accomplissent quelques sutures, comme la suture frontale, et comment, par la suite, la forme de l'ensemble du corps se modifie, changeant de façon caractéristique les proportions relatives ; et enfin, le temps où l'ossification définitive se produit dans les articulations et dans les extrémités. Il faut aussi remar-

quer comment se myélinisent les nerfs spinaux, et quand le cervelet, organe de l'équilibre, tout petit à la naissance, entreprend une croissance subite et rapide, jusqu'à atteindre ses proportions normales par rapport aux hémisphères cérébraux ; enfin, comment les glandes endocrines se modifient, ainsi que les glandes de la digestion.

Ces phénomènes ont été bien observés depuis longtemps, et indiquent des degrés successifs de *maturité* dans le développement physique en rapport avec le développement physiologique du système nerveux. Ainsi, par exemple, le corps ne pourrait se tenir en équilibre et, par conséquent, le petit enfant ne pourrait garder ni la station assise ni la station debout, si le cervelet et les nerfs n'avaient réalisé ce degré de maturité.

Ni l'éducation, ni l'exercice ne permettraient d'atteindre les limites des possibilités. Les organes moteurs en mûrissant s'offrent, peu à peu, aux commandements psychiques ; ce sont eux qui apporteront la possibilité de se mouvoir dans cette entreprise encore indéterminée des expériences dans le milieu.

C'est au long de ces expériences, et pendant ces exercices, que les coordinations des mouvements se développent et qu'enfin la volonté s'implante avec ses buts.

L'homme, à la différence des animaux, n'a pas de mouvements coordonnés fixes ; il doit tout construire lui-même : il n'a pas de buts déterminés, il lui faut les chercher. Au contraire, les petits des mammifères — pour la plupart — marchent dès leur naissance, courent et sautent, selon leur espèce : très vite ils exécutent des exercices difficiles s'ils doivent, à cause de leur hérédité, ramper, ou sauter, ou fuir rapidement. L'homme ne porte en lui aucune habileté particulière, et pourtant c'est l'être vivant capable d'exécuter les mouvements les plus variés et les plus difficiles, comme ceux des artisans manuels, des acrobates, des ballerines, des coureurs, des champions de sport, etc.

Ce n'est pas la maturité des organes qui en est cause, mais les expériences dans le milieu, les exercices et, par conséquent, l'éducation. Chaque individu devient le créateur de ses propres habiletés, disposant d'une condition physiologique qui ne change pas en soi. L'homme est donc l'auteur de son propre perfectionnement.

Il faut bien se rappeler, en considérant l'enfant, ces différents détails.

Pour s'orienter dans l'étude de l'enfant, il faut avant tout admettre que, puisqu'il peut se mouvoir dès que le degré de maturité de son corps le lui permet, c'est que les conditions psychiques ne dépendent pas de cette maturité.

Mais chez l'homme, comme nous l'avons signalé, le psychisme se développe en premier et les organes attendent le temps nécessaire pour se préparer et le servir. Et, quand les organes entrent en action, le développement psychique ultérieur se produit toujours à l'aide des mouvements, grâce aux expériences actives dans le milieu. Aussi, quand le petit enfant n'a pas la possibilité de se servir de ses organes dès qu'ils sont prêts, il trouve des entraves à son développement mental. Puisque le développement psychique n'a pas de limites, il dépend donc en grande partie des possibilités qu'on lui offre d'employer ses instruments d'exécution, de se délivrer de ses liens qui le réduisaient à l'impuissance : mais c'est intérieurement que se poursuit ce développement.

Le développement psychique est seul lié à un mystère : au secret de ces potentiels latents, différents chez chaque individu, et au sujet desquels nous ne pouvons pas encore faire d'investigations à l'époque psycho-embryonnaire.

Nous ne pouvons alors que remarquer l'uniformité existant chez tous les enfants du monde. On peut bien dire qu'au départ les enfants sont tous égaux : ils suivent le même mode de développement et les mêmes lois. Il se passe sur le plan psychique ce qui s'est passé pour l'embryon physique : la segmentation des cellules traverse les mêmes stades, jusqu'à rendre impossible, pourrait-on dire, de reconnaître la différence des embryons entre eux, même quand les cellules préparent, par leur multiplication, des êtres vivants très différents d'espèces les plus éloignées, tels qu'un lézard, un oiseau ou un mammifère. Mais, par la suite, survient une différenciation profonde chez les animaux pourtant formés de la même manière.

Pareillement, l'embryon spirituel pourra donner naissance à un artiste génial, à un grand homme politique, à un saint ou à un homme médiocre. Les hommes médiocres pourront d'ailleurs obéir à des tendances différentes qui les amèneront à choisir chacun un poste différent dans la société, précisément parce que ces gens ne sont pas destinés à *faire la même chose*, à avoir *le même comportement*, comme cela se passe chez les êtres limités par l'hérédité de leur espèce.

Mais ce développement, ces buts différents, nous ne pouvons pas les prévoir ; nous ne pouvons pas non plus les considérer pendant cette période post-natale pendant laquelle se poursuit la formation de l'homme.

Les soins consistent, à cette époque, à aider la vie à se développer ; et la vie se développe chez tous de la même façon. Chez tous, c'est d'abord la période d'*adaptation* ; chez tous, le déve-

loppement physique précède les aventures de la vie. Et si cette période est aidée selon les fins de l'homme, le potentiel propre à chaque individu sera mieux développé.

Il ne peut donc exister qu'un moyen de traiter les enfants du premier âge ; et si l'éducation doit commencer dès la naissance, il ne peut en exister qu'un mode. On ne peut pas parler de méthodes particulières aux petits Indiens, aux petits Chinois, ou aux petits Européens ; pas plus qu'à des enfants appartenant à différentes classes sociales ; mais d'une seule méthode qui suit *la nature humaine pendant son développement*. Tous ayant les mêmes besoins psychiques et suivant le même processus pour construire l'homme, chacun doit passer par les mêmes phases de croissance.

Et comme ce n'est pas là une opinion, ce n'est ni à un philosophe, ni à un penseur, ni à un homme de laboratoire de dicter ou de suggérer telle ou telle méthode d'éducation.

Seule, la nature qui a établi ses lois et qui a déterminé certains besoins de l'homme en voie de développement peut dicter la méthode d'éducation déterminée par le but : satisfaire aux besoins et aux lois de la vie.

Ces lois et ces besoins, c'est l'enfant qui les indique lui-même par ses manifestations spontanées et par son progrès ; par la manifestation de sa paix et de sa félicité ; par l'intensité de ses efforts et la constance de son libre choix.

C'est lui-même qui nous apprend à le servir de notre mieux.

Les psychologues ont mis à part une période brève mais décisive : la naissance ; et, bien que leurs interprétations ne soient illustrées que par les conceptions freudiennes, ils apportent pourtant des données réelles ; ils distinguent les *caractères de régression*, qui sont en relation directe avec le *traumatisme de la naissance*, des caractères de *répression* liés aux circonstances de la vie, et qui peuvent se présenter durant le développement. Les régressions ne sont pas les répressions. Elles représentent une espèce de décision inconsciente chez le nouveau-né de retourner en arrière, c'est-à-dire de régresser, au lieu de progresser dans son développement.

Ce « traumatisme de la naissance », ainsi qu'on l'a observé aujourd'hui, amènerait à quelque chose de beaucoup plus terrible qu'aux cris et aux pleurs de l'enfant : il conduirait aux défauts de caractère qu'assumerait l'enfant au cours de son développement, il en résulterait une transformation psychique ou, plutôt, une déviation. Au lieu de prendre le chemin que nous appelons normal, l'enfant dévierait vers un chemin erroné.

Au lieu de progresser, les individus qui souffrent d'une réaction négative due au « traumatisme de la naissance », semblent

rester attachés à ce qui existait avant leur naissance. Ces caractères de régression sont de plusieurs sortes, mais ils présentent tous la même manifestation. On dirait que l'enfant juge ce monde et se dise : « Je veux retourner d'où je viens. » Les longues heures de sommeil du nouveau-né sont considérées comme normales ; mais un sommeil trop long n'est pas normal, même chez le nouveau-né ; Freud le considère comme un refuge où l'enfant trouve une défense et exprime un sentiment de répulsion psychique devant le monde et devant la vie.

Le sommeil n'est-il pas le royaume du subconscient ? Si quelque peine trouble notre esprit, nous cherchons la paix dans le sommeil : dans le sommeil, il y a les songes, et non la réalité ; le sommeil, c'est la vie sans la lutte. Le sommeil est un refuge, un éloignement du monde. Il faut aussi considérer la position du corps dans le sommeil. Dans la position naturelle, le nouveau-né tient sa main près de sa figure, les jambes repliées. Cette position que les adultes prennent quelquefois signifie, pourrions-nous dire, qu'ils se réfugient dans la position prénatale. Il existe un autre phénomène qui exprime clairement un caractère de régression : les pleurs chez l'enfant qu'on réveille, épouvanté, comme s'il se souvenait du terrible moment tout récemment vécu. Souvent, les petits souffrent de cauchemars qui font partie de leur terreur de la vie.

Une autre expression de cette tendance qui se manifeste plus tard est de s'agripper à quelqu'un, de peur d'être laissé seul. Cet attachement n'est pas suggéré par l'affection ; c'est bien plutôt une expression de la peur. Dans ce cas, l'enfant est timide ; il désire rester attaché à quelqu'un, de préférence à sa mère. Il ne désire pas sortir ; il voudrait rester toujours à la maison, isolé du monde. Ce qui devrait le rendre le plus heureux l'épouvante et lui suggère une répugnance pour les expériences nouvelles. Au lieu de se montrer attrayant comme il devrait l'être pour un individu en cours de développement, le milieu semble au contraire le repousser ; et quand un enfant éprouve depuis sa prime enfance de la répulsion pour le milieu, qui devrait lui offrir les moyens de se développer, cet enfant ne se développe pas normalement ; ce ne sera jamais lui qui sera avide de conquêtes, grâce à l'absorption et à l'incarnation de son milieu. Cette absorption lui deviendra difficile et ne sera jamais complète. On pourrait dire qu'il est l'expression de cette pensée : « Vivre, c'est souffrir. » Tout lui sera fatigue ; la respiration elle-même lui semblera difficile. Chacun de ses gestes semble aller contre sa propre nature. Ces êtres-là ont plus besoin de sommeil et de repos que les autres. Leur digestion elle-même semble

difficile. On peut imaginer le genre de vie que se prépare ce type d'enfant, puisque ces caractères ne se cantonneront pas à sa vie présente. C'est ce type d'enfant qui pleure facilement, qui a toujours besoin de l'aide de quelqu'un, qui est indolent, triste, déprimé. Ce ne sont pas là des caractères éphémères, mais des caractères qui l'accompagneront toute sa vie. Adulte, il aura une répulsion pour le monde, peur de rencontrer d'autres personnes ; il sera toujours timide. Ces individus seront des êtres inférieurs dans la lutte pour l'existence, dans la vie sociale, à qui manqueront joie, courage et bonheur.

C'est la terrible revanche du subconscient. Avec notre mémoire consciente, nous oublions ; mais le subconscient, qui semble ne pas sentir et ne pas se rappeler, prépare quelque chose de plus grave que de ne pas se rappeler : les impressions du subconscient s'impriment dans la *mnème* et s'établissent comme les caractéristiques de l'individu. Le grand péril de l'humanité, c'est que l'enfant qui n'a pas été soigné en vue d'une formation normale, se vengera par la suite à l'égard de la société, par l'adulte qu'il aura formé. Notre négligence ne fomente pas des rebelles, comme cela se passerait avec les adultes, mais elle forme des individus plus faibles que ce qu'ils devraient être, elle forme des caractères qui deviendront un obstacle à la vie de l'individu, et des individus qui seront un obstacle au progrès de la civilisation.

Nébuleuses

Je voudrais mettre ici l'accent sur des observations déjà signalées tendant à donner au moment de la naissance son importance eu égard à la vie psychique de l'homme. Nous ne nous sommes appuyés jusqu'à présent que sur les premières observations : sur les caractères régressifs. Il est important maintenant de mettre en opposition ces caractères avec les caractères naturels que révèlent les instincts protecteurs des mammifères envers leurs petits. Les conclusions des premiers naturalistes, que les soins maternels, si caractéristiques et si particuliers dans les premiers jours après la naissance, sont en relation avec un réveil des instincts généraux de l'espèce chez l'être nouveau-né, apportent une contribution utile pour approfondir la psychologie de l'enfant nouveau-né.

Ces conceptions mettent en relief la nécessité de donner de l'importance à l'adaptation du petit enfant au milieu extérieur et de considérer que le choc reçu à la naissance appelle un traitement, au même titre que les soins spéciaux indispensables à

la mère. La mère et le petit, il est vrai, ne courent pas les mêmes dangers ; mais ils devront surmonter ensemble de graves difficultés. Enfin, ce n'est pas tant la vie matérielle de l'enfant, pourtant si importante, qui court des risques, que sa vie psychique. Si les causes des caractères régressifs n'étaient dues qu'au choc de la naissance, tous les enfants présenteraient ces mêmes caractères. Voilà pourquoi nous avons recours à une hypothèse qui porte à la fois sur l'observation de l'homme et sur celle des animaux. Il est évident que des faits de la plus grande importance prennent place dans les premiers jours de la vie ; à l'éveil des caractéristiques héréditaires de la race, chez les mammifères — connexe à leur comportement — correspond chez l'enfant quelque chose de comparable ; ce n'est pas un modèle héréditaire de comportement qu'il doit suivre, mais un potentiel qu'il doit développer, grâce au milieu ambiant.

Nous avons dégagé ce concept de « nébuleuses » en comparant les énergies créatrices qui amèneront l'enfant à absorber l'ambiance aux nébuleuses dont se sont formés les corps célestes à travers des processus successifs. Dans la nébuleuse astrale, les particules sont tellement séparées les unes des autres qu'elles ne peuvent prendre consistance ; mais l'ensemble est visible comme un corps céleste. Nous pouvons alors imaginer un réveil de la nébuleuse exactement comme nous pouvons imaginer un réveil des instincts héréditaires. Par exemple, l'enfant reçoit des stimulants et des directives de la nébuleuse du langage, pour créer en lui le langage maternel particulier à son milieu ; et il l'absorbe selon des lois déterminées. Grâce aux énergies nébuleuses du langage, l'enfant devient capable d'en distinguer les sons des autres sons et bruits qui lui parviennent ensemble ; c'est grâce à cette possibilité qu'il arrive à incarner le langage comme une caractéristique raciale. On peut en dire autant des caractéristiques sociales qui feront de l'enfant un homme de sa race.

La nébuleuse du langage ne contient pas les formes particulières du langage que développera l'enfant ; mais c'est à partir d'elle que toute langue, trouvée à sa naissance par l'enfant, pourra être construite et se développer dans le même temps et avec le même processus chez tous les enfants du monde.

Nous voyons là une différence essentielle entre l'homme et l'animal. Là où le petit de l'animal produit presque immédiatement des sons particuliers à son espèce, pour lesquels il a hérité d'un modèle, l'enfant reste muet pendant une période assez longue, après laquelle il parle la langue qu'il a trouvée dans son milieu. Il arrive ainsi qu'un enfant hollandais élevé chez des

Italiens, par exemple, parlera italien et non hollandais, malgré la longue hérédité hollandaise de ses ascendants.

Il est donc clair que le petit enfant n'hérite pas d'un modèle de langage préétabli, mais qu'il a la possibilité d'en construire un, grâce à une activité inconsciente d'absorption. Ce potentiel, que l'on peut comparer aux *gènes* de la cellule germinale dont le pouvoir est de diriger les tissus de façon à ce qu'ils forment et créent des organes précis et compliqués, est celui que nous avons appelé « nébuleuse du langage. »

Ainsi, les nébuleuses qui concernent les fonctions d'adaptation au milieu et de reproduction du comportement social que l'enfant trouve autour de lui à sa naissance, ne produisent pas par hérédité ces modèles de comportement qui se sont développés dans la race durant son évolution particulière, et par lesquels un certain niveau de civilisation a été atteint ; mais elles donnent à l'enfant la capacité d'absorber dès sa naissance ces modèles trouvés dans le milieu. Cela est également vrai pour toutes les fonctions mentales ; Carrel l'a signalé au sujet de l'activité mentale : « Le fils d'un savant n'hériterait d'aucun élément du savoir de son père. Laissez-le dans une île déserte, et il ne sera pas supérieur à nos ancêtres de Cro-Magnon¹. »

L'organisme mental est pour nous une unité dynamique, qui transforme sa structure à travers les expériences actives conduites dans le milieu, guidées par une énergie dite *horme*² dont les nébuleuses sont les voies ou degrés différenciés et spécialisés.

Considérons que, par suite d'un phénomène inconnu, la nébuleuse du langage ne fonctionne pas, ou qu'elle reste à l'état latent : le développement du langage viendrait à manquer. Cette anomalie, qui n'est pas rare, constitue une forme de mutisme chez des enfants, parfaitement normaux quant aux organes de l'ouïe et de la parole, et dont le cerveau est également normal. Ce sont souvent des enfants intelligents, et qui ont le même comportement social que les autres. J'ai rencontré certains de ces cas devant lesquels les spécialistes de l'oreille, aussi bien que ceux du système nerveux, avouaient se sentir devant un mystère de la nature. Il serait intéressant d'examiner ces cas et de chercher ce qui s'est passé dans les premiers jours d'existence de ces enfants.

Cette idée pourra expliquer bien des choses restées obscures sur d'autres plans, en ce qui concerne, par exemple, l'adapta-

1. A. CARREL, *L'Homme cet inconnu*, Paris, 1947.

2. Nous donnons au mot *horme*, du grec ὀρμῶν (exciter) le sens de force ou stimulant vital. Voir aussi note p. 70.

tion au milieu social : elle apparaîtra d'ailleurs scientifiquement plus plausible que les conséquences présumées du « traumatisme de la naissance ». Retenons ces phénomènes de régressions psychiques dues au manque du stimulant vital qui guide l'adaptation sociale ; l'enfant qui manque de cette sensibilité particulière n'absorbe rien, ou bien absorbe par des voies imparfaites : au lieu de se sentir appelé, il éprouve une répulsion pour ce milieu ; alors, le développement de ce que l'on appelle l'amour du milieu, grâce auquel l'individu réalise son indépendance, ne se produit pas. Les caractères de la race, les coutumes, la religion, etc. ne sont pas normalement absorbés ; l'individu contracte une morale anormale, devient un dépaysé, un extra-social, présentant les caractéristiques régressives déjà indiquées. Si ces sensibilités créatrices prennent la place des modèles d'hérédité du comportement, et si ce sont elles qui créent les fonctions d'adaptation au milieu, il est évident que ce sont ces sensibilités-là qui forment les bases de la vie psychique entière. Ce sont des bases qui s'établissent dans les premières années de la vie. Nous pouvons alors nous demander : y a-t-il des causes auxquelles nous puissions attribuer l'absence de réveil de ces sensibilités créatrices ? A cette question, pas encore de réponse ; et chacun devrait essayer de pénétrer la vie de ceux devant qui la science se déclare encore incompétente et parle de mystère.

Je n'ai connu jusqu'ici qu'un seul cas qui puisse représenter un début de recherche. Il s'agissait d'un jeune homme incapable de discipline et d'application à quelque étude que ce fût, un garçon difficile que son mauvais caractère rendait intraitable et condamnait à l'isolement. Il était beau, bien constitué, et même intelligent. Mais il avait souffert, dans les quinze premiers jours de sa vie d'une grave dénutrition ; une notable perte de poids l'avait réduit à l'état squelettique, spécialement le visage. La nourrice appelée pour l'allaiter le trouva dégoûtant et l'appela « le décharné ». Il s'était développé normalement après ces deux premières semaines. Il était devenu un enfant fort ; sinon il n'aurait pas vécu ; mais le jeune homme qui survivait était prédestiné à la criminalité.

Ne perdons pas notre temps autour d'hypothèses qui doivent encore être confirmées ; mais considérons ce fait très important : les nébuleuses de la sensibilité dirigent le développement psychique du nouveau-né, comme les *gènes* conditionnent l'œuf fécondé dans la formation du corps. Donnons donc au nouveau-né ces mêmes soins particuliers dont les animaux supérieurs donnent l'exemple durant la brève période de réveil des caractéristiques psychiques de l'espèce. Nous ne parlons pas seule-

ment des soins aux enfants pendant les premières années ou pendant les premiers mois de leur vie et nous ne réduisons pas ces soins au seul plan de la santé physique ; mais nous établissons au contraire l'importance d'un principe particulièrement nécessaire aux mères intelligentes et à la famille en général : il doit exister une *norme spéciale de traitement* exact et jaloux, tant pour la naissance que pour les premiers jours après la naissance.

LA CONQUÊTE DE L'INDÉPENDANCE

Quand le petit enfant ne présente pas de caractères de régression, il est poussé clairement et énergiquement vers l'indépendance fonctionnelle. Le développement est donc une poussée vers une indépendance toujours plus grande ; comme la flèche lancée par l'arc, elle va droit, sûre et forte. La conquête de l'indépendance commence avec le début de la vie ; tandis que l'être se développe, se perfectionne et surmonte chaque obstacle trouvé sur son chemin, une force vitale, active, le guide vers son évolution. Cette force a été appelée *horme* par Percy Nunn.¹

Sur le plan psychico-conscient, on pourrait comparer à cette hormone la force de la volonté, bien qu'il n'y ait entre les deux qu'une petite analogie. Car la force de la volonté est trop peu de chose, elle est trop liée à la conscience individuelle, alors que l'horme appartient à la vie en général, à ce que nous pourrions appeler une force divine, promotrice de toute évolution.

Cette force vitale d'évolution stimule l'enfant vers des activités de tous ordres ; quand il a normalement grandi et que son activité n'a pas rencontré d'obstacle, il manifeste sa joie de vivre. L'enfant est naturellement enthousiaste ; il est heureux.

Ces conquêtes d'indépendance sont les premiers pas vers le développement naturel. En d'autres termes, si nous examinons de près le développement naturel, nous pouvons le définir comme la conquête de degrés successifs d'indépendance, non seulement sur le plan psychique, mais encore sur le plan physique ; puisque le corps a, lui aussi, besoin de croître et de se développer, son impulsion est si puissante que seule la mort peut l'arrêter.

Examinons donc ce développement. A la naissance, l'enfant se libère d'une prison : le sein maternel, et il se rend indépendant des fonctions de sa mère. Le nouveau-né est stimulé par un besoin d'affronter le milieu et de le faire sien. Nous pourrions dire qu'il est né avec la psychologie d'un conquérant du monde. Il l'assimile pour en former son propre corps psychique.

1. Ce terme qui peut être comparé à « l'élan vital » de Bergson et à la « libido » de Freud fut d'abord proposé par Nunn et, plus tard, adopté par McDougall dans sa *Psychology*.

Voilà la caractéristique de la première période de la vie. Si l'enfant est poussé par le désir de conquête du milieu, il est clair que ce milieu exercera sur lui une attraction. Nous pouvons dire avec Katz que « le monde se présente à l'enfant, riche d'aspects et d'expressions, et de stimulants émotifs¹ ».

Les premiers organes qui fonctionnent chez lui sont les organes des sens. Que sont-ils, sinon des organes de préhension, instruments au moyen desquels nous saisissons les impressions qui doivent s'incarner chez l'enfant ?

Quand nous regardons autour de nous, que voyons-nous ? Nous voyons tout ce qui est autour de nous ; de même quand nous commençons à entendre : nous entendons chaque son. Nous pourrions dire que le champ de préhension est très ample, presque universel ; c'est la voie que prend la nature.

Or, on n'absorbe pas son par son, bruit par bruit, objet par objet ; on commence par absorber un tout. Les distinctions entre objet et objet, entre son et bruit, entre son et son ne viennent qu'ensuite ; c'est l'évolution qui succède à cette première absorption globale.

Voilà le tableau de la vie psychique chez l'enfant normal : absorber d'abord le monde et l'analyser ensuite.

Supposons maintenant un autre type d'enfant qui n'éprouverait pas cette attraction irrésistible pour le milieu, un enfant chez qui cette sympathie aurait été heurtée, dévoyée, malmenée par la peur, par la terreur.

Il est évident que le développement du premier type d'enfant doit être différent de celui du second. Il se présente à l'âge de six mois des phénomènes qui doivent être considérés comme les indices d'une croissance normale. A six mois, l'enfant est l'objet de certaines transformations physiques ; les unes, invisibles, n'ont été découvertes que grâce à des expériences ; ainsi, l'estomac commence à sécréter l'acide chlorhydrique nécessaire à la digestion ; à six mois également apparaît la première dent. Il existe donc un perfectionnement du corps qui se développe selon un certain processus de croissance. Ce développement permet à l'enfant de six mois de vivre sans le lait maternel ou, tout au moins, en mêlant le lait à d'autres aliments. Si nous considérons l'enfant, jusqu'à cet âge, absolument dépendant du lait de sa mère parce qu'il ne tolère aucun autre aliment, nous nous rendons compte du degré d'indépendance qu'il a conquis pendant cette période. Il semblerait qu'il s'en réjouisse. « Je ne veux pas vivre à la charge de ma mère, je suis un être vivant,

1. Prof. D. KATZ, *La Psicologica della forma*, édit. Einaudi, 1950.

je peux maintenant me nourrir de toute sorte de choses. » C'est un phénomène analogue qui se produit chez les adolescents quand ils commencent à se sentir humiliés de dépendre de leur famille et qu'ils ne veulent plus vivre à leur charge.

C'est aux alentours de cette période, considérée comme un moment critique de la vie, que l'enfant commence à prononcer ses premières syllabes. C'est la première pierre de l'édifice qui aboutira au langage, prochaine étape à la conquête de l'indépendance. Quand l'enfant acquiert le langage, il peut s'exprimer



Fig. 4. — *L'encéphale ; le cervelet, à la base du cerveau.*

lui-même ; il ne doit plus attendre que les autres deviennent ses besoins ; il se met alors en communication avec l'humanité, puisqu'il n'y a pas d'autres moyens que le langage pour communiquer entre hommes. L'enfant qui peut d'abord être comparé à un sourd-muet, puisqu'il ne peut ni s'exprimer ni comprendre ce que disent les autres, semble, grâce à la conquête du langage, acquérir à la fois l'ouïe et la parole.

Plus tard, vers l'âge d'un an, l'enfant commence à marcher ; c'est la libération d'une seconde prison. Il peut maintenant courir sur ses jambes et, quand on le rattrape, il est capable de s'enfuir, sûr de ses jambes qui le portent là où il veut. Ainsi, l'homme se développe pas à pas vers l'indépendance ; il devient libre. Il ne s'agit pas ici de volonté ; c'est la nature qui offre à l'enfant la possibilité de croître, et qui le guide vers la liberté.

La conquête de la marche est excessivement importante, surtout si l'on considère que, bien que particulièrement complexe, elle s'accomplit dans la première année, parallèlement aux autres conquêtes, à celles du langage, de l'orientation, etc. Marcher, c'est donc pour l'enfant une conquête physiologique de la plus grande importance. Les autres mammifères n'ont pas besoin de faire ce grand effort ; l'homme est le seul qui doit conquérir la marche, par un développement prolongé et raffiné.

Il doit, pendant sa croissance, accomplir trois conquêtes avant de devenir l'être physiquement capable de marcher, ou même de se tenir debout sur ses jambes. Les petits veaux et les autres animaux, à la différence de l'homme, commencent, en effet, à

marcher à peine nés ; ce sont pourtant des animaux inférieurs à nous, bien que de constitution gigantesque. Nous sommes apparemment impotents, parce que notre construction est beaucoup plus raffinée et qu'elle exige par conséquent beaucoup plus de temps. Pouvoir marcher, être capable de rester debout sur ses jambes, cela implique une puissance de développement résultant d'éléments divers ; l'un de ces développements concerne le cerveau et plus précisément une partie appelée cervelet, accolée à la base du cerveau (fig. 4).

C'est à l'âge de six mois que commence un développement rapide du cervelet qui se poursuit jusqu'à ce que l'enfant ait atteint quatorze ou quinze mois ; et puis la croissance du cervelet se ralentit, continuant cependant jusqu'à ce que l'enfant ait quatre ans et demi. C'est du développement de cette partie de l'encéphale que dépend la possibilité de se tenir debout et de marcher. On peut facilement suivre ce développement chez l'enfant : il comporte des phases successives. L'enfant commence à se tenir assis à six mois ; à neuf mois, il se met à quatre pattes ; vers dix mois, il se tient droit, et il marche vers douze, treize mois ; à quinze mois, il marche avec assurance.

Le second élément de ce développement complexe est l'achèvement de certains nerfs. Si les nerfs spinaux, à travers lesquels doit passer le commandement aux muscles, n'étaient pas complétés, ce commandement ne pourrait passer ; c'est seulement quand ces nerfs sont achevés que le mouvement du muscle peut se produire. Plusieurs éléments de ce développement complexe doivent se coordonner pour que la « conquête de la marche » soit possible. Un troisième élément doit concourir à ce développement : celui du squelette, autre conquête de cette période. A la naissance, nous l'avons vu, les jambes ne sont pas ossifiées. Elles sont en partie cartilagineuses, donc encore tendres. Comment pourraient-elles, dans ces conditions, supporter le poids du corps ? Il faut que le squelette soit ossifié pour que l'enfant puisse commencer à marcher. Un autre détail doit encore être observé : les os du crâne, qui n'étaient pas soudés à la naissance, se rapprochent seulement maintenant, si bien que, si l'enfant tombe, il ne court plus le grave danger d'une blessure au cerveau.

Si nous voulions, par l'éducation, apprendre à marcher à l'enfant avant cette période, nous ne le pourrions donc pas puisque la marche dépend d'une série de développements physiques qui ont lieu simultanément ; une maturité localisée est donc nécessaire. La tentative pour forcer le développement naturel n'amènerait que des dommages pour l'enfant. La nature com-

mande, tout dépend d'elle et doit obéir à ses ordres précis. De même, si nous cherchions à retenir l'enfant quand il a commencé à marcher, nous n'y réussirions pas ; quand un organe est développé, il faut qu'il soit employé. Pour la nature, créer, ce n'est pas seulement faire quelque chose, c'est permettre le fonctionnement de quelque chose. Dès que l'organe est achevé, il doit immédiatement fonctionner. En langage moderne, ces fonctions ont été appelées les expériences du milieu. Si elles ne se produisent pas, l'organe ne se développe pas normalement ; pour atteindre son achèvement, l'organe, d'abord incomplet, doit être mis en service.

L'enfant ne peut donc se développer que grâce à ses expériences personnelles, à son « travail », disons-nous. Dès que le langage apparaît, l'enfant se met à jacasser, et personne ne peut le contraindre au silence ! C'est une des choses les plus difficiles que de faire taire un enfant ; mais si l'enfant ne parlait ni ne marchait, il ne pourrait se développer normalement ; il y aurait arrêt de son développement. Mais l'enfant marche, court, saute et, ce faisant, développe ses jambes. La nature crée d'abord les instruments, et puis elle les développe au moyen de leurs fonctions et de leur travail. Donc, seul l'enfant qui a accru son indépendance par l'acquisition de nouvelles capacités peut se développer normalement quand il est libre d'agir. Et il la développe, car cela ne se fait pas tout seul. Alors, si nous entendons l'éducation dans le sens d'une aide au développement de l'enfant, nous ne pouvons que nous féliciter quand celui-ci a atteint un certain degré d'indépendance ; et nous exprimons notre joie quand il a dit son premier mot, mais nous savons que nous n'aurions rien pu faire pour provoquer cet événement. Et si nous réfléchissons que le développement de l'enfant ne peut être détruit, mais qu'il peut demeurer incomplet ou être retardé quand nous ne lui accordons pas la possibilité de faire ses propres expériences, le problème de l'éducation surgit dans toute son étendue.

Le premier pas de l'éducation est de pourvoir l'enfant d'un milieu qui lui permette de développer les fonctions à lui assignées par la nature. Cela ne signifie pas que nous devions le contenter et lui permettre de faire tout ce qui lui plaît, mais nous disposer à collaborer avec l'ordre de la nature, avec une de ses lois qui veut que ce développement s'effectue par les expériences propres de l'enfant. Grâce à son premier pas, l'enfant parvient à un niveau plus élevé. Si nous l'observons à ce moment-là, nous voyons qu'il a tendance à atteindre un degré supérieur d'indépendance. Il désire agir selon sa propre volonté, c'est-à-dire

qu'il veut transporter des objets, s'habiller, se déshabiller seul, manger par lui-même, etc. et ce n'est pas l'effet de nos suggestions qui le stimulent. Il a en lui une impulsion si vitale que nous nous efforçons généralement de l'empêcher d'agir : or, la résistance qu'oppose l'adulte, ce n'est pas à l'enfant qu'il l'oppose, mais à la nature même, puisque l'enfant, de par sa volonté, collabore avec elle et obéit pas à pas à ses lois ; suivant d'abord une directive, puis une autre, il acquiert une indépendance toujours croissante, jusqu'au moment où il voudra conquérir sa propre indépendance mentale. Il montrera alors sa tendance à développer son esprit propre, grâce à ses expériences, et non pas grâce à celles des autres ; il va se mettre à chercher la raison des choses ; la personne humaine se construit sur ce plan de développement durant la période de l'enfance. Il ne s'agit pas ici d'une théorie ou d'une opinion, mais de faits clairs et naturels révélés par l'observation. Aussi, quand nous disons que nous devons rendre complète la liberté de l'enfant, que le jeu normal de son indépendance doit être assuré par la société, nous ne parlons pas d'un idéal vague, nous nous appuyons sur les observations directes faites sur la vie, sur la nature, révélatrices de cette vérité.

Quand, à propos de l'enfant, nous parlons d'indépendance et de liberté, nous ne les considérons pas de la même façon que les adultes quand ils en parlent comme d'un idéal. Si les adultes devaient s'examiner eux-mêmes et donner une définition de l'indépendance et de la liberté, ils auraient du mal à le faire avec exactitude car ils n'ont qu'une idée bien misérable de ce qu'est la liberté ! Ils n'ont pas la vision de l'horizon infini de la nature. Seul, l'enfant nous offre l'image de la majesté de la nature qui donne la vie en donnant la liberté et l'indépendance ; et elle la donne suivant les lois déterminées par rapport au temps et aux besoins de l'être ; elle fait de la liberté une loi de vie : être libres ou mourir. Je pense que la nature nous donne une aide et un appui pour l'interprétation de la vie sociale. C'est un peu comme l'enfant qui nous présente l'image d'un tout, alors que nous, dans notre vie sociale, nous ne saisissons que de petits détails. C'est l'enfant qui est dans le vrai puisqu'il se révèle un guide pour marcher vers la réalité, vers la vérité. Quand une vérité naturelle existe, aucun doute ne peut subsister ; et c'est pour cela que la liberté de l'enfant, atteinte par son développement et sa croissance, nous amène à des considérations si intéressantes.

Quel est le but de cette conquête, toujours accrue, de l'indépendance ? Quelle est son origine ? Elle surgit dans la personnalité qui se forme et qui devient capable de fonctionner par elle-

même. Mais, dans la nature, tous les êtres vivants visent à cette fin ; chacun a ses propres fonctions et par conséquent, là aussi, l'enfant obéit au plan de la nature, il atteint la liberté qui est la première règle de vie de tout être. Comment l'enfant acquiert-il l'indépendance ? Au moyen d'une activité continuelle. Comment l'enfant réalise-t-il sa liberté ? Par un effort continu ; la seule chose que ne puisse faire la vie, c'est de rester stationnaire. L'indépendance n'est pas statique ; c'est la conquête d'un travail continu qui porte en soi, non seulement la liberté, mais la force et l'auto-perfection.

Le premier instinct de l'enfant est d'agir seul, sans l'aide d'autrui, et son premier acte conscient d'indépendance est de se défendre de ceux qui essaient de l'aider. Il cherche toujours à faire un effort plus grand pour agir par lui-même. Si, comme tant d'entre nous le pensent, le bien-être idéal était de rester assis à ne rien faire, en laissant les autres travailler pour nous, l'état idéal serait celui de l'enfant avant sa naissance. C'est comme si l'enfant voulait retourner dans le corps de sa mère pour que ce soit elle qui pourvoie à tous ses besoins. On pourrait en dire autant de la difficile conquête du langage qui permet à l'homme d'entrer en communication avec ses semblables ; si l'on adoptait comme idéal la vie de repos, l'enfant pourrait renoncer à l'effort de parler, à celui de s'initier à une nutrition normale, à la fatigue de marcher, au travail de l'intelligence qui suscite en lui une curiosité irrésistible pour ce qui l'entoure.

Mais la réalité dont l'enfant nous donne la preuve n'est pas celle-là. Il révèle que les enseignements de la nature sont bien différents des idéaux que la société lui forge ; il cherche l'indépendance par le travail : l'indépendance du corps et de l'esprit. Peu lui importe ce que savent les autres : il veut apprendre par lui-même, avoir son expérience du monde, le percevoir par son propre effort. Nous devons entendre clairement, que donner la liberté et l'indépendance à l'enfant, c'est donner la liberté à un travailleur pressé d'agir qui ne peut vivre que par son propre travail et par sa propre activité. C'est d'ailleurs la forme d'existence de tout être vivant ; l'être humain a, lui aussi, ce besoin ; et si nous essayions de l'arrêter, nous serions la cause d'une dégénérescence de l'individu.

Tout, dans la création, est activité ; et ce n'est qu'à travers l'activité que la perfection de la vie peut être cherchée et atteinte. Les aspirations sociales qui nous sont arrivées à travers les expériences des générations passées — idéal de vie comportant un moindre temps de travail, de gens qui travaillent à notre place, de loisirs toujours plus grands — c'est bien ce que la nature

nous montre comme étant les caractéristiques de l'enfant dégénéré. Ces aspirations sont des signes de régression chez l'enfant qui n'a pas été aidé à s'adapter à son milieu dans les premiers jours de sa vie ; il a acquis du dégoût pour ce qui l'entoure et pour l'activité. Ce type d'enfant se montrera désireux d'être servi et aidé, transporté dans les bras ou dans une petite voiture ; il sera esclave des autres, et disposé à dormir longuement. Il présentera les caractéristiques que la nature nous montre comme des signes de dégénérescence et qui ont été reconnues, analysées et décrites comme les indices d'une tendance au retour à la vie embryonnaire. Celui qui est né et qui a grandi normalement vogue vers l'indépendance ; celui qui l'évite est un dégénéré.

Un problème d'éducation tout à fait différent se présente pour ces enfants dégénérés. Comment les soigner de la régression qui retarde et dévie leur développement normal ? Si l'enfant dévié n'a pas d'amour pour son milieu, c'est parce que ce milieu présente trop de difficultés et de résistances. Aujourd'hui, l'enfant dévié fait l'objet central des recherches scientifiques de la psychologie ; on pourrait plus proprement l'appeler *psycho-pathologie*. On a institué des dispensaires et des techniques nouvelles pour réadapter les enfants déviés ; il faut faire front à leur nombre croissant. La pédagogie enseigne que le milieu doit offrir une moindre résistance, et l'on essaie ainsi de diminuer les obstacles évitables présentés par le milieu. On essaie aujourd'hui de rendre attrayant tout ce qui entoure l'enfant et, particulièrement, quand il éprouve une répulsion pour le milieu ; on l'aide ainsi à libérer la source de sympathie et de bienveillance qui existe en lui pour vaincre la méfiance et le dégoût. Il faut aussi créer une activité plaisante à l'enfant puisque nous savons que le développement est en rapport avec l'activité. Le milieu doit être riche en motifs d'activité qui invitent l'enfant à y poursuivre ses propres expériences. Ce sont des principes clairs, dictés par la vie et la nature ; ils guident l'enfant dévié, qui a acquis des caractéristiques régressives et l'inclination pour l'oisiveté, vers le désir de travailler ; de la léthargie et de l'inertie vers l'activité ; de cet état de peur, qui s'exprime parfois par un attachement excessif à la personne dont il ne veut pas se détacher, vers une liberté joyeuse, liberté de s'élever à la rencontre de la vie.

De l'inertie au travail ! C'est la voie à atteindre grâce à des soins, puisque c'est la voie naturelle du développement de l'enfant normal. Ce doit être la base d'une éducation nouvelle ; c'est la nature elle-même qui l'indique et qui l'établit.

Le concept de maturation

Bien que je n'aie pas l'intention d'entrer dans une discussion théorique, il faut pourtant, avant d'aller plus loin, éclairer ce concept de maturation ; il est nécessaire pour bien comprendre les chapitres suivants. Le terme de « maturation » était originellement appliqué en génétique et en embryologie pour indiquer cette période de développement qui précède la fécondation, c'est-à-dire qui transforme une cellule dont le germe n'est pas mûr en une cellule mûre¹.

Mais, dans l'étude de la psychologie infantine, il est donné à ce terme le sens le plus large ; il désigne une espèce de mécanisme régulateur de la croissance qui garantit l'équilibre du sujet dans son ensemble et qui dirige la poussée de croissance. Arnold Gesell a fixé, en particulier, cette conception, bien qu'il n'en ait pas donné une définition précise. Mais, si nous le comprenons bien, il entend que la croissance de l'individu est sujette à des lois déterminées qui doivent être respectées, puisqu'un enfant « a des traits constitutionnels et des tendances, en grande partie innés, qui déterminent la manière, la vitesse et le contenu de ce qu'il pourra apprendre² ».

En d'autres termes, Gesell dit qu'il y a des fonctions chez l'enfant qui ne peuvent pas être influencées par l'enseignement³.

Cela est vrai des fonctions physiologiques ; comme nous l'avons dit, nous ne pouvons pas enseigner à marcher à un enfant avant que se soit établi un état de maturation localisée. Un enfant ne pourra pas davantage parler avant qu'il soit en âge de le faire. De même, on ne pourra plus arrêter cette activité une fois mise en route. Ceux qui ont suivi notre travail reconnaîtront que nous avons toujours été dans les premiers à défendre les lois naturelles de la croissance de l'enfant, posant ainsi ces lois comme fondement de l'éducation. Mais le point de vue de Gesell nous semble trop biologique pour que nous puissions appliquer intégralement ces lois à la croissance mentale de l'enfant. Selon sa conception, il prétend que l'enfant est formé par son esprit aussi bien qu'il est formé par son corps qui poursuit sa construction à travers le processus de son développement. Mais ce n'est pas exact. Si nous élevions un enfant en un lieu isolé, loin de tout contact humain, en ne lui donnant qu'un aliment matériel, son

1. Pour avoir une claire exposition de ce processus, voir H. S. JENNINGS, *Genetics*, New-York, 1935.

2. ARNOLD GESELL, *Infant and Child in the culture of to-day*, New-York et Londres, 1943, p. 40.

3. GESELL, *Stair-climbing experiment* dans *Studies in child development*, New-York et Londres, 1948, p. 58.

développement physiologique serait normal, mais son développement mental serait sérieusement compromis. Un exemple convaincant nous est fourni par Itard dans la description de ses patients enseignements au *Sauvage de l'Aveyron*¹. Il est vrai que nous ne pouvons former un génie, mais seulement aider l'individu à réaliser son potentiel ; mais si nous admettons l'idée d'une « maturation biologique », il nous faut aussi une « maturation psychique », parallèle aux phénomènes que nous avons constatés en embryologie.

Dans le processus vital de la formation des organismes, ce n'est pas un entier, une totalité qui croît, pas plus qu'il ne se produit une croissance graduée. Le développement de chaque organe survient isolément autour de centres d'activités n'agissant que pendant un temps bref, c'est-à-dire jusqu'à ce que les organes apparaissent ; et puis il s'arrête. L'action de ces centres d'activité a pour but créateur de déterminer la formation d'un organe. En outre, il existe des *périodes sensibles* qui comportent d'importantes activités ; elles sont nécessaires à guider celui qui arrive au monde pour vivre dans le milieu extérieur ; le biologiste hollandais Hugo de Vries les a mises en évidence. Nous avons trouvé un processus semblable sur la plan psychologique, ce qui prouve combien la nature humaine est fidèle à ses méthodes. Le concept de maturation est par conséquent plus complexe que Gesell ne le prétend.

« *Maturation* », c'est plus que « la somme exacte des effets du gène opérant en un cycle limité en soi² ». Outre les effets du gène, le milieu sur lequel ils agissent a, lui aussi, une part dominante dans la détermination de la *maturation*. En ce qui concerne les fonctions psychiques, la maturation ne peut s'effectuer que grâce à des expériences dans le milieu ; ces expériences varient selon les différentes phases du développement ; l'*horme* change de structure pendant le processus de croissance, et se manifeste dans l'individu avec un intérêt particulier pour certaines activités répétées sans utilité apparente ; mais, de ces activités répétées, se révèle brusquement une fonction nouvelle, de façon explosive. Ainsi, le modèle pour cette fonction a été construit par une maturation qui n'a pas été visible de l'extérieur, parce que ces activités répétées ne semblaient avoir aucune relation directe avec la fonction à laquelle elle a donné naissance ; mais dès que la fonction commence, ces activités sont abandonnées, l'intérêt conscient de l'enfant passant à d'autres activités qui

1. Dr J. M. ITARD, *Rapports et mémoires sur le Sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surdi-mutité*, Paris, 1807.

2. GESELL, *The Embryology of Behaviour*, New-York et Londres, 1945.

prépareront un autre mécanisme. Si l'enfant est tenu éloigné de la possibilité de ces expériences au moment où la nature les lui destine, la sensibilité spéciale qui les stimule s'évanouira ; son développement, comme sa maturation, en seront troublés.

Si nous considérons la définition la plus large de maturation apportée dans un récent texte de psychologie : « La maturation consiste en changements structuraux qui sont en grande partie héréditaires, c'est-à-dire qui ont leur origine dans les chromosomes de l'œuf fécondé, mais qui sont aussi, en partie, le produit d'une activité d'échanges de l'organisme et de son milieu¹ » — et si nous interprétons ce texte d'après nos constatations personnelles, nous pouvons dire que nous sommes nés avec un stimulant vital (*horme*) déjà organisé dans la structure générale de l'*esprit absorbant*, et que sa spécialisation et sa différenciation sont annoncées dans les nébuleuses.

Cette structure change pendant l'enfance selon la direction de ce que nous avons appelé, d'après le terme de Hugo de Vries, les périodes sensibles². Ces structures qui guident la croissance et le développement psychique, c'est-à-dire l'*esprit absorbant*, les nébuleuses et les périodes sensibles avec leurs mécanismes, sont héréditaires et caractéristiques de l'espèce humaine. Mais leur réalisation ne peut s'accomplir qu'à travers une libre activité dans le milieu.

1. E. G. BORING, H. S. LANGFELD et H. P. WELD, *Introduction to psychology*, New-York, 1939.

2. Maria MONTESSORI, *L'Enfant*, Desclée de Brouwer.

SOINS A PRENDRE POUR LE DÉBUT DE LA VIE

Quand on se propose d'aider au développement psychique de l'homme, il faut partir de ce principe que *l'esprit absorbant* de l'enfant s'oriente selon son milieu. On doit prendre des précautions, spécialement au début de la vie, afin que le milieu offre intérêt et attraction pour cet esprit qui doit y trouver les aliments de sa propre construction.

Comme on l'a vu, il y a différentes périodes de développement psychique et, en chacune d'elles, le milieu joue un rôle important ; mais jamais aussi grand qu'immédiatement après la naissance. Peu de gens, aujourd'hui encore, se rendent compte de cette importance ; il n'y a pas bien longtemps, on ne soupçonnait même pas que, dans les deux premières années de sa vie, l'enfant avait des besoins psychiques si impérieux que leur méconnaissance pouvait avoir des répercussions douloureuses pour le reste de son existence.

L'attention de la science s'était fixée sur le plan physique : spécialement en ce siècle, la médecine et l'hygiène ont élaboré un traitement méticuleux pour vaincre l'immense mortalité infantile qui sévissait. Mais, précisément parce qu'il s'agissait de lutter contre la mortalité, ce traitement s'était limité à la seule santé physique. Le champ de la santé psychique reste encore peu exploré ; et celui qui s'en préoccupe ne peut trouver de directives que dans le but principal de l'âge enfantin — la formation d'un individu adapté à son temps et à son milieu — et dans l'étude de la nature.

Comme nous l'avons vu, la nature indique une période d'isolement et de réaction psychique au milieu, nécessaire aux mères, même à ceux dont le comportement est préétabli.

Si l'on considère que la destinée de l'homme n'est pas préétablie et que, pour l'enfant, il n'est pas question de réveil, mais de véritable création psychique, on comprendra combien le rôle du milieu est plus important encore pour le fils de l'homme. Sa valeur et son importance sont immenses, mais aussi les dangers qu'il peut présenter. D'où la grande attention que l'on doit porter au milieu qui entoure le nouveau-né, afin de lui en faciliter l'absorption, et pour qu'il ne développe pas des attitudes de régres-

sion, mais se sente, au contraire, attiré par le monde où il vient d'entrer. Le progrès, la croissance et le développement du petit en dépendent, puisqu'ils sont en relation directe avec l'attraction que peut offrir le milieu.

Durant la première année de sa vie, on peut distinguer diverses périodes qui réclament des soins particuliers¹. La première période, brève, c'est l'entrée dans ce monde avec ses circonstances dramatiques. Sans entrer dans les détails, nous pouvons énoncer quelques principes. L'enfant devrait rester, autant que possible, en contact avec sa mère, dans les premiers jours après sa naissance, et dans un milieu ne contrastant pas par de trop fortes différences, par exemple de température, avec celui où il s'est formé avant sa naissance : lumière douce, peu de bruit, puisqu'il vient d'un lieu tiède et parfaitement silencieux. Dans certaines cliniques modernes, la mère et l'enfant sont réunis dans une chambre aux cloisons vitrées, avec une température assez facilement contrôlable, graduellement égalisée à la température extérieure normale.

Les fenêtres sont teintées de bleu, afin d'atténuer la lumière du dehors. On se soucie aussi de la manière dont l'enfant est manié et déshabillé. Contrastant avec les vieilles habitudes de plonger l'enfant dans une baignoire posée par terre, ce qui lui infligeait un choc, et de l'habiller rapidement sans se soucier de sa sensibilité, comme s'il s'agissait d'un objet privé de sensibilité, la science s'aperçoit aujourd'hui que le nouveau-né doit être touché le moins possible, et qu'il ne devrait même pas être habillé ; mais qu'il devrait être gardé dans une chambre dont la température soit suffisante pour maintenir la chaleur de l'enfant, et sans courants d'air. Dans ces cliniques on a modifié la façon de le transporter ; on se sert d'un petit matelas très doux, semblable à un hamac, sur lequel on l'étend ; on évite de le soulever ni de le baisser trop rapidement, et l'on traite le nouveau-né avec les mêmes précautions que l'on prendrait pour un blessé. Ce n'est pas seulement de l'hygiène. Les infirmières portent une bande de toile devant le nez pour éviter que les microbes ne soient communiqués au nouveau-né ; mère et enfant sont considérés, actuellement, comme les organes d'un seul corps, en communication entre eux. L'adaptation est ainsi favorisée selon la nature, puisqu'une connexion existe entre les deux êtres, comparable à une attraction magnétique. Il existe des forces auxquelles l'enfant est habitué ; et ces forces constituent pour lui une aide nécessaire aux premiers jours difficiles de l'adaptation.

1. Florence BROWN SCHERBON, *The child*, New-York et Londres, 1941.

Nous pouvons dire que l'enfant a changé de position à l'égard de sa mère ; il est maintenant extérieur au corps maternel, mais tout reste inchangé et une communication subsiste entre eux. Ainsi, voilà comment l'on considère aujourd'hui le rapport entre mère et enfant. Il y a peu d'années encore, on avait l'habitude, même dans les meilleures cliniques, de séparer la mère de son nouveau-né.

Nous avons vu les soins que l'on peut considérer comme le dernier mot du traitement scientifique de l'enfant. Mais la nature nous a montré, par la suite, que ces soins particuliers ne sont pas nécessaires pour toute la durée de l'enfance ; au bout de peu de temps, la mère et l'enfant peuvent sortir de leur isolement, et entrer dans le monde social.

Les problèmes sociaux de l'enfant ne sont pas les mêmes que ceux de l'adulte. On pourrait dire que, jusqu'à présent, la condition sociale pèse sur l'enfant à l'inverse de l'adulte ; il n'est, en effet, pas paradoxal de dire que, chez l'adulte, c'est le pauvre qui souffre ; chez les enfants, le riche souffre davantage. Outre les inconvénients des vêtements, des convenances sociales, de la ruée des parents et des amis autour du nouveau-né, il arrive souvent que dans la classe aisée, la maman confie l'enfant aux soins d'une nurse, ou recourt à d'autres moyens d'éducation ; alors que la maman modeste suit la méthode naturelle, qui est de garder son enfant avec elle. Beaucoup d'autres menues considérations nous amèneraient à dire que, dans le monde des enfants, les choses et les valeurs créent des rapports différents de ceux des adultes.

Cette première période passée, l'enfant s'adapte au milieu avec sérénité, sans répulsion. Il commence à cheminer vers l'indépendance, comme nous l'avons décrit ; nous pourrions dire qu'il ouvre les bras au milieu qui le reçoit ; il l'absorbe jusqu'à faire siennes les habitudes du monde où il vit. Dans ce développement, la première activité que nous pourrions qualifier de conquête, c'est l'activité des sens. Étant donné l'inachèvement de ses tissus osseux, l'enfant est tout d'abord inerte ; ses membres sont sans mouvement. Son activité est uniquement psychique ; il absorbe les impressions par les sens. Les yeux de l'enfant sont très actifs. Mais nous devons toujours avoir présent à l'esprit, la science l'a récemment précisé, que les yeux de l'enfant ne sont pas atteints seulement par la lumière. L'enfant n'est pas passif. Il subit, sans aucun doute, des impressions ; mais c'est aussi un chercheur actif ; c'est lui-même qui *cherche ces impressions*.

Si nous nous tournons maintenant vers les espèces animales, nous nous apercevons que les bêtes ont dans les yeux un type d'appareil visuel semblable au nôtre : une espèce d'appareil

photographique. Mais ces animaux sont amenés, par leur sensibilité, à en faire un usage spécial ; ils sont attirés par certaines choses plus que par d'autres, si bien qu'ils ne sont pas sensibles à l'ensemble de ce qui les entoure. Ils ont en eux un guide qui les conduit dans certaines directions, et ils suivent, par leurs yeux, ce guide de leur comportement.

Dès le début, ce guide existe en eux ; ce n'est que par la suite que les sens se perfectionnent et les incitent à le suivre. L'œil du chat se perfectionne à la lumière atténuée de la nuit, de même que celui des rapaces nocturnes ; mais bien que le chat soit intéressé par l'obscurité, il est attiré par ce qui bouge, et non par les choses immobiles. Dès que quelque chose bouge dans l'obscurité, le chat se précipite dessus, sans faire attention au reste. Il n'existe pas, chez le chat, un intérêt général pour tout ce qui l'environne, mais seulement une impulsion instinctive vers ce qui bouge autour de lui. De même, il y a des insectes attirés par les fleurs d'une couleur particulière ; or, c'est dans ces fleurs-là qu'ils trouvent leur propre nourriture. Dès qu'il est sorti de sa chrysalide, un insecte ne saurait de lui-même avoir aucune expérience qui lui permette d'adopter cette ligne de conduite ; mais un instinct le guide, et son œil lui sert à le suivre. Le comportement de l'espèce se réalise grâce à ce guide. L'individu n'est pas alors victime de ses sens, mais il est entraîné par eux. Les sens existent et ils travaillent, selon un guide, au service de leur maître.

L'enfant a une faculté spéciale. Ses sens ne sont pas limités comme ceux des animaux. Le chat se limite à ce qui bouge et n'est attiré que par ce qui bouge. L'enfant n'a pas une semblable limitation ; il observe ce qui l'entoure, et l'expérience a démontré qu'il est capable d'absorber toute chose. De plus, il n'absorbe pas seulement au moyen de l'appareil photographique de son œil ; mais il se produit en lui une réaction « psycho-chimique », qui rend ces impressions partie inhérente de son psychisme. Nous pourrions faire cette observation — et c'est là une constatation courante — que celui qui n'est conduit que par ses sens, qui en est la victime, a en lui quelque chose de faussé. Sans doute son guide existe-t-il, mais, au lieu d'agir sur lui, il s'est affaibli et laisse l'individu abandonné, victime de ses sens.

C'est pourquoi il est de la plus grande importance que ce guide, existant en chaque enfant, soit l'objet de soins et soit constamment tenu en éveil.

On pourrait, pour éclairer ce qui se passe dans cette absorption du milieu, faire une comparaison : il existe des insectes qui ressemblent à des feuilles et d'autres qui ressemblent à des bran-

ches. Il y a là une analogie avec ce qui se produit dans le psychisme de l'enfant ; ces insectes vivent sur de petits rameaux et sur des feuilles auxquels ils ressemblent si parfaitement qu'ils semblent être eux-mêmes des feuilles ou des rameaux. C'est un phénomène comparable qui arrive chez l'enfant. Il se transforme, en harmonie avec le milieu qu'il a absorbé, comme les insectes avec les végétaux qui les soutiennent. Les impressions qu'il reçoit du milieu sont si profondes que, par une certaine transformation, biologique ou psycho-chimique, il finit par ressembler à ce milieu lui-même. Il devient comme ce qu'il aime. On a découvert que ce pouvoir d'absorber le milieu et de se transformer en harmonie avec lui existe en tout type de vie — physiologiquement, chez les insectes dont nous avons parlé et certains autres animaux et, *psychiquement*, chez l'enfant.

Il faut considérer ces phénomènes comme une des activités les plus importantes de la vie.

L'enfant ne regarde pas les choses comme nous. Nous pouvons nous exclamer devant un spectacle : « Comme c'est beau ! » et puis passer à autre chose, en ne conservant qu'un vague souvenir. Mais l'enfant se construit lui-même grâce aux impressions profondes qu'il reçoit, et particulièrement dans la première période de sa vie. C'est dans l'enfance, par les seules forces enfantines, que l'homme acquiert les caractéristiques qui le distinguent : langage, religion, caractères de la race, etc. Il construit ainsi son adaptation au milieu ; il y est heureux et il se développe en y absorbant les habitudes, le langage, etc.

Ce n'est pas tout : pour chaque milieu nouveau, il construit une adaptation. Que signifie donc construire une adaptation ? C'est se transformer de façon à s'adapter à son propre milieu jusqu'à en faire partie. Alors, que faire, et quel milieu préparer à l'enfant pour l'aider ? Un enfant de trois ans serait capable de nous le dire lui-même : Mettre des fleurs et de belles choses autour de lui, lui fournir des motifs d'activité appartenant à son plan de développement. Nous pourrions facilement découvrir l'utilité de certains motifs d'activité offrant à l'enfant l'occasion d'un exercice fonctionnel. Mais le nouveau-né, quelle espèce de milieu pouvons-nous lui préparer ? Une seule réponse : le monde, tout ce qui existe dans le monde qui l'entourne. Pour acquérir le langage, il devra vivre parmi des gens qui parlent ; autrement, il ne deviendrait pas capable de parler. Pour acquérir des fonctions psychiques particulières, il devra vivre parmi des gens qui les exercent habituellement. Pour acquérir des coutumes et des habitudes, il devra vivre parmi des gens qui les suivent.

C'est, en réalité, une constatation exceptionnellement révolutionnaire, en contradiction avec ce que l'on a pensé et fait dans ces dernières années, puisque, pour satisfaire à l'hygiène, on était arrivé à la conclusion — ou à la négation de conclusion — que l'enfant devrait être isolé.

On est arrivé ainsi à mettre l'enfant dans une pièce réservée aux tout-petits ; et quand on a découvert que la pièce des enfants, hygiéniquement parlant, n'était pas suffisamment adaptée, on prit comme modèle l'hôpital, et on laissa l'enfant seul, en le faisant dormir le plus possible, comme si c'était un malade. Rendons-nous compte que, si cela représente un progrès sur le plan de l'hygiène physique, c'est en même temps un danger social. Si l'enfant est tenu isolé dans une *nursery*, avec la seule compagnie d'une nurse, sans qu'aucune expression de sentiments maternels ne lui arrive, la croissance normale de cet enfant et son développement sont entravés ; un retard, une insatisfaction, une faim psychique, pourrait-on dire, en résulte et a des effets désastreux. Au lieu de vivre avec sa mère, vers qui l'enfant aspire, avec qui existe une communication, il est en contact avec la nurse qui lui parle à peine et, le plus souvent, enfermé dans une petite voiture d'où il ne peut rien voir de ce qui se passe autour de lui. Ces conditions défavorables étaient d'autant plus graves que les conditions financières de la famille dans laquelle était né l'enfant étaient meilleures. Heureusement, après la guerre, cet état de choses s'est transformé ; les conditions sociales nouvelles ont rétabli un contact affectif et continu entre parents et enfants.

Le traitement de l'enfant est véritablement une question sociale. Aujourd'hui, les observations et les études que l'on a faites à son sujet nous apportent la conviction qu'on peut l'emmener avec soi dès qu'il peut sortir de la maison, afin de lui permettre de voir le plus de choses possible. Aussi les petites voitures se sont faites plus hautes ; les chambres des enfants ont suivi une transformation ; tout en respectant les nécessités hygiéniques, les murs ont été ornés de tableaux, et l'enfant est étendu sur un lit légèrement incliné, de façon à dominer l'ensemble et à n'être plus obligé de regarder fixement le seul plafond.

L'absorption du langage présente un problème délicat ; surtout pour les enfants confiés à des nurses qui appartiennent souvent à un milieu différent de celui de l'enfant. Autre question : l'enfant doit-il être avec ses parents quand ceux-ci conversent avec leurs amis ? Malgré beaucoup d'objections, nous devons dire oui. Si nous devons l'aider, il faut que nous le tenions proche de nous ; il faut qu'il puisse voir ce que nous faisons,

entendre ce que nous disons. S'il n'est pas encore conscient de ce qui l'entoure, son subconscient en saisira pourtant une impression ; il en sera aidé dans sa croissance. Quand l'enfant est sorti de chez lui, à quoi vont ses préférences ? Nous ne pouvons le dire avec certitude ; il nous faut l'observer. Mamans et nurses expertes lui permettront d'examiner attentivement, et autant qu'il lui plaira, ce qu'elles s'aperçoivent l'intéresser particulièrement. Elles noteront où va son regard et guetteront sur sa figure l'éclair d'intérêt et d'amour pour ce qui l'attire. Comment pouvons-nous, en effet, préjuger de ce qui aura la vertu de l'intéresser ? Nous devons rester à son service. Toute la conception du passé est abolie, et la conscience de cette révolution doit être répandue chez les adultes. Si l'enfant ne réussissait pas à construire son adaptation, nous nous trouverions devant un grave problème social. Beaucoup de problèmes sociaux d'aujourd'hui sont dus au manque d'adaptation de l'individu, tant sur le plan moral que sur les autres. C'est un problème de base ; il met en relief que l'éducation des tout-petits deviendra, dans l'avenir, la préoccupation la mieux fondée et la plus importante de la société. Comment est-il possible, peut-on se demander, que tant de vérités soient restées inconnues ? C'est la question que posent tous ceux qui entendent parler de quelque chose de neuf ; l'humanité, dans le passé, était élevée dans l'ignorance de ces conceptions nouvelles. On vous dira : « L'humanité est vieille ; des millions d'hommes ont vécu ; moi-même j'ai grandi ; mes enfants aussi ; et pourtant, ces théories n'existaient pas. Les enfants acquéraient très bien leur langue, leurs propres habitudes. »

Considérons un peu le comportement des groupes humains à divers niveaux de civilisation. Le niveau des enfants de chacun de ces groupes nous semble, comparativement aux adultes, plus élevé que chez nous, occidentaux, qui avons des idées ultramodernes. En beaucoup de lieux, nous voyons que les enfants ne sont pas traités avec des exigences contraires à la nature, comme ceux des occidentaux. Dans la plupart des pays, l'enfant accompagne sa mère, où qu'elle aille ; on pourrait dire que mère et enfant ne forment qu'un seul corps. Chemin faisant, la maman parle, et le petit écoute. La mère discute des prix avec un marchand, et l'enfant est là ; il voit, il écoute, quoi que fasse sa mère ; et cela, pendant toute la période de l'allaitement, qui est à la base de cette étroite vie en commun ; puisque la mère doit nourrir son enfant, elle ne peut l'abandonner pour aller à son travail. A la raison de l'allaitement, s'ajoutent la tendresse et l'attrait naturels entre mère et enfant. Ainsi, l'allaitement et l'amour

qui lient les deux êtres résolvent le problème de l'adaptation au milieu, tout naturellement. Mère et enfant ne font qu'un. Là où la civilisation n'a pas détruit cette habitude, la mère ne confie son enfant à personne ; l'enfant prend part à la vie de la mère, et il l'écoute. On dit que les femmes sont bavardes ; cela aussi aide au développement de l'enfant et à son adaptation. Il est vrai que si l'enfant ne devait entendre que les mots que sa maman lui adresse, il en apprendrait bien peu ; mais quand il écoute le dialogue compliqué des adultes, il se familiarise peu à peu avec la construction du langage ; ce ne sont plus seulement les mots détachés que la maman lui dit : c'est le mot vivant par la pensée, et qui est rendue claire par les gestes.

Les divers groupes humains, races et nations, nous présentent des caractères différents : par exemple les façons de porter un enfant. C'est un détail des plus intéressants, mis en valeur par les études ethnologiques. En général, les mères déposent leur enfant sur un petit matelas, ou dans un sac ; mais elles ne les portent pas dans les bras. Dans certains pays, l'enfant est amarré avec un lacet à une planche de bois ajustée sur les épaules de sa mère quand elle va travailler. En certains autres, on lie l'enfant par le cou ; ou bien encore, on le dépose dans un petit panier ; mais chez tous les peuples, la mère a trouvé le moyen de garder son petit avec elle. Pour lui permettre de respirer, et éviter l'étouffement quand on porte les enfants le visage contre le dos de la mère, on recourt à des précautions. Les Japonais, par exemple, l'installent de manière à ce que le cou dépasse au-dessus de l'épaule de l'adulte qui le porte ; c'est pour cela que les premiers voyageurs débarqués au Japon appelèrent les Japonais « le peuple à deux têtes ». En Inde, on appuie l'enfant sur sa hanche ; et les Peaux-Rouges l'attachent sur leur dos avec des sangles, maintenu en une espèce de berceau, dos à dos contre la mère, ce qui lui permet de voir tout ce qui se passe derrière elle. L'idée d'abandonner son enfant est si éloignée de la mère que, dans certaine tribu d'Afrique, à la grande surprise des missionnaires qui assistaient au rite, la reine comparut, pour la cérémonie du couronnement, en amenant son petit enfant.

Chez bien des peuples, on prolonge beaucoup la période de l'allaitement, en certains pays, d'un an, et en certains autres jusqu'à deux et même trois ans. Or, il ne s'agit pas d'une exigence de l'enfant ; il a, depuis longtemps, atteint la possibilité de se nourrir autrement ; mais la prolongation de l'allaitement est une raison pour la mère de ne pas se détacher de son enfant ; et c'est comme un besoin subconscient de lui apporter le secours d'un milieu social complet et qui détermine son développement.

Même si la mère n'adresse guère la parole à l'enfant, elle rencontre du monde ; et l'enfant voit et écoute ceux qui passent dans la rue ou au marché : les charrettes, les animaux ; chaque chose se fixe dans son esprit, même s'il n'en connaît pas encore le nom. Vous verrez quand une mère discute un prix au marché, les yeux du petit enfant illuminés par l'immense intérêt que suscitent en lui la parole et les gestes. Quand il est ainsi emmené avec sa mère, il ne pleure jamais, à moins d'être malade ; il s'endort quelquefois, mais il ne connaît pas les larmes. Les photographies, prises dans un but de documentation sur les habitudes sociales d'un pays, révèlent que l'enfant, photographié auprès de sa mère, ne pleure pas. On peut vraiment dire que le gémissement des enfants est un problème des pays occidentaux. Que de fois entendons-nous les parents se plaindre que leur enfant pleure constamment ! Que faire pour le calmer ? Aujourd'hui, la réponse de certains psychologues est celle-ci : « L'enfant pleure, il est agité, il a des crises de larmes et de mauvaise humeur parce qu'il souffre de diète mentale » ; et ils ont raison ; l'enfant est mentalement sous-alimenté, tenu prisonnier dans un champ limité et plein d'obstacles à l'exercice de ses facultés. L'unique remède est de le faire sortir de sa solitude et de lui permettre d'entrer dans la société. La nature nous montre ce traitement inconsciemment suivi chez de nombreux peuples. A nous de le comprendre et de l'appliquer consciemment, avec réflexion et intelligence.

DU LANGAGE

Le langage est d'une telle importance dans la vie sociale que nous pouvons considérer qu'il en est la base même. Il permet aux hommes de s'unir en groupes, en nations. Il détermine cette évolution du milieu que nous appelons « la civilisation ».

Considérons donc ce point essentiel qui distingue l'humanité des autres espèces.

L'humanité n'est pas guidée par des instincts comme le monde animal. On ne peut prévoir à la naissance de l'homme s'il est destiné à transformer le monde ; mais ce qui est certain, c'est que les hommes doivent s'entendre entre eux ; ils ne pourraient rien faire autrement. Pour se mettre d'accord et pour délibérer, il ne suffit pas de penser ; il est indispensable que nous nous comprenions les uns les autres. L'instrument qui rend possible la compréhension réciproque, c'est le langage, moyen de penser en commun. Le langage n'existait pas sur la terre avant que l'homme y fît son apparition. Qu'est-ce donc que le langage ? Un simple souffle, une série de sons mis ensemble.

Les sons, en effet, n'ont aucune logique par eux-mêmes ; l'ensemble des sons qui forment le mot « assiette », par exemple, n'a pas de logique ; ce qui donne un sens à ces sons, c'est le fait que les hommes se sont mis d'accord pour leur donner une signification particulière. De même pour tous les mots. Le langage est donc l'expression d'un accord passé entre les hommes d'un même groupe et, seul, le groupe où l'on s'est mis d'accord sur ces sons est capable de les comprendre. D'autres se sont mis d'accord sur d'autres sons pour exprimer la même idée.

Établi d'abord pour être un lien, le langage est ainsi devenu une espèce de muraille qui enferme une communauté d'hommes et la sépare des autres communautés. Voilà pourquoi il est arrivé à acquérir une valeur mystique ; il rassemble les groupes et les hommes, plus encore que l'idée de nationalité. Les hommes sont unis par le langage qui s'est compliqué à mesure que la pensée humaine se compliquait et qui s'est accru, si l'on peut dire, avec la pensée humaine¹.

1. Voir G. Révész, *Ursprung und Vorgeschichte der Sprache*, Berne, 1946.

Il est curieux de constater que les sons employés pour composer les mots sont peu nombreux : et pourtant, ils peuvent s'assembler de tant de façons que l'on peut former un nombre incalculable de mots ! Les combinaisons de ces sons peuvent varier à l'infini ; quelquefois, l'un d'eux est placé devant un autre, quelquefois après un autre ; c'est quelquefois un son doux, quelquefois un son fort, prononcé à lèvres closes, à bouche ouverte, etc. Le travail de la mémoire pour se rappeler toutes les combinaisons et les idées qu'elles représentent est remarquable. Mais, outre ces mots séparés, la pensée en soi doit se servir pour s'exprimer de mots réunis dans la phrase. Les mots doivent aussi être placés dans un ordre particulier, conforme à la pensée, et non comme une accumulation d'objets épars. Il existe donc certaines règles pour guider l'homme qui exprime une pensée. Il faut qu'il mette le nom de l'objet dans un certain ordre, l'adjectif par rapport au sujet, au verbe, etc. Il ne suffit pas de considérer le nombre de mots employés, mais encore leur position respective. Ainsi, prenons une phrase dont la signification est claire, et écrivons-la sur une bande de papier. Découpons-en les mots et mélangeons-les ; bien qu'étant composés des mêmes mots, quand ils sont dans un ordre de succession différent, la phrase n'aura plus de sens, ou un sens différent. Là encore, les hommes ont dû se mettre d'accord.

Nous pourrions donc considérer le langage comme l'expression d'une super-intelligence. Il a existé des langues qui sont devenues si compliquées qu'avec la désintégration de la civilisation dont elles étaient l'instrument, elles sont tombées en désuétude ; il est devenu si difficile de se les rappeler qu'elles ont fini par disparaître. Tout d'abord, il semble que le langage soit une des fonctions dont nous a dotés la nature ; mais en y réfléchissant, nous nous rendons compte qu'il est en dehors de la nature. C'est une création supra-naturelle, produite par une intelligence consciente et collective. Autour du langage croît une espèce de filet qui s'étend sans limites. Il n'y a donc rien de plus mystérieux que cette réalité : il faut, pour que les hommes expriment quoi que ce soit de leur activité, qu'ils se mettent d'accord et, pour cela, ils doivent se servir du langage, un des instruments les plus abstraits qui soit.

L'attention, attirée sur ce problème, nous a conduits à considérer que c'est l'enfant qui doit « absorber » le langage. L'on n'avait pas suffisamment considéré le mystère que représente cette absorption. On a l'habitude de dire : « Les enfants vivent au milieu de gens qui parlent, et c'est pour cela qu'ils parlent. » C'est une constatation superficielle, quand on considère les

innombrables complications que présente le langage ; et pourtant, pendant des milliers d'années, on n'a jamais été au-delà de cette constatation.

L'étude du problème du langage a suscité une autre observation : c'est qu'un langage, pour nous si difficile, si compliqué, a pourtant été parlé jadis par des gens incultes, dans leur pays natal. Ainsi, le latin, si difficile même pour ceux qui savent les langues qui en sont issues, était parlé par les esclaves de la Rome impériale. N'en va-t-il pas de même en Inde où, il y a bien longtemps, ceux qui labouraient les champs ou erraient dans la jungle s'exprimaient tout naturellement en sanscrit ?

La curiosité éveillée autour de ces points d'interrogation a attiré l'attention sur le développement du langage chez les enfants : sur le développement, mais non pas sur l'enseignement. La mère n'enseigne pas le langage à son petit, mais le langage se développe naturellement, en tant que création spontanée. Et il se développe selon des lois déterminées, semblables pour tous les enfants. Certaines périodes de la vie de l'enfant marquent les mêmes étapes dans le niveau atteint : cela se vérifie chez tous, que le langage de leur race soit simple ou compliqué. Aujourd'hui encore, il existe des langues très simples parlées par des peuples primitifs ; les enfants de ces pays atteignent le même développement dans leur langue que ceux qui parlent un langage beaucoup plus difficile. Tous les enfants traversent une période pendant laquelle ils ne prononcent que des syllabes, puis des mots entiers, et enfin, se servent parfaitement de la syntaxe et de la grammaire¹.

Les différences entre le masculin et le féminin, le singulier et le pluriel, entre les temps des verbes, les préfixes et les suffixes, sont peu à peu appliquées dans le langage des enfants. La langue peut être compliquée, comporter beaucoup d'exceptions aux règles, l'enfant qui l'absorbe l'apprend intégralement, et il est capable de s'en servir au même âge que le petit Africain dont le langage primitif ne comporte que peu de mots.

Si nous observons la production des sons divers, nous trouverons qu'elle suit des lois, elle aussi. Tous les sons qui composent les mots sont produits par certains mécanismes : c'est quelquefois le nez qui entre en action en même temps que la gorge et, d'autres fois le contrôle des muscles de la langue et de la joue est nécessaire. Plusieurs parties du corps concourent à construire ce mécanisme qui fonctionne parfaitement pour la langue maternelle, la langue apprise par le petit enfant, alors que, pour une

1. Pour un tableau concis des différentes phases de développement du langage de l'enfant, voir W. STERN, *Psychology of early Childhood*.

langue étrangère, nous ne pouvons même pas connaître tous les sons et encore moins les reproduire. Nous ne pouvons nous servir que du mécanisme de notre langue maternelle, mais l'enfant qui construit ce mécanisme du langage dans le plus profond de l'inconscient, peut parler parfaitement autant de langues qu'on en parle dans son milieu, et les fixer de façon permanente.

Nous, adultes, nous pouvons seulement concevoir le désir conscient d'apprendre une langue et nous disposer à l'apprendre. Il faut toutefois nous rendre compte que ces mécanismes naturels — plutôt supra-naturels — qui agissent en dehors de la conscience, ces merveilleux mécanismes, ou séries de mécanismes, se construisent à une profondeur qui ne nous est pas directement accessible à nous, observateurs. Seules nous sont perceptibles les manifestations extérieures. Mais elles nous sont rendues évidentes, du fait qu'elles se manifestent dans toute l'humanité.

Il est particulièrement impressionnant de remarquer que les complications de sa langue sont absorbées par l'enfant avec la même facilité que le langage le plus simple. Aucun enfant n'a de difficulté à apprendre sa langue maternelle ; son mécanisme l'élabore dans la totalité.

L'absorption du langage par l'enfant nous suggère une comparaison qui n'a rien à faire avec les éléments du phénomène ni avec la réalité, mais qui offre une analogie avec ce qui se passe dans le psychisme de l'enfant, et il est possible de l'expérimenter.

Pour dessiner un objet, nous prenons un crayon et des couleurs, mais nous pourrions aussi bien prendre une photographie de l'objet, et le mécanisme serait alors différent. La photographie d'une personne est imprimée sur la pellicule ; la pellicule est prête à recevoir l'image d'une personne aussi bien que de dix, sans un plus grand effort. Le mécanisme travaille instantanément. Il serait aussi aisé de photographier mille personnes. La pellicule n'est pas soumise à un effort supérieur si l'on photographie un livre ou seulement une page de livre, en très petits caractères ou même en caractères étrangers. La pellicule a donc la possibilité de photographier un objet, quel qu'il soit, simple ou complexe, en une fraction de seconde. Si, par contre, nous voulons dessiner la figure d'un homme, il nous faudra un certain temps, et s'il y a plusieurs figures à dessiner il nous faudra un temps plus grand. Si nous copions une page en petits caractères, le temps nécessaire sera plus grand.

L'image photographique impressionne la pellicule dans le noir puis est développée dans le noir ; puis, toujours dans le noir, on fixe la photographie, et c'est seulement alors que, devenue inaltérable, elle peut venir à la lumière. C'est ce qui se produit

pour le mécanisme psychique du langage de l'enfant ; il commence à agir dans la profonde obscurité de l'inconscient ; il s'y développe, se fixe et puis se révèle à la lumière. Il faut bien que quelque mécanisme ait agi, puisque la réalisation du langage s'accomplit.

Quand on a reconnu l'existence de cette mystérieuse activité, on a bien envie de découvrir comment elle s'est produite.

Et l'on manifeste aujourd'hui un intérêt profond pour l'investigation de ces mystérieux caractères qui siègent dans la profondeur de l'inconscient.

Notre observation consiste à surveiller les manifestations extérieures, puisque ce sont les seules dont nous puissions avoir la preuve. Ces observations ne peuvent être qu'exactes : elles ont été conduites attentivement, jour après jour, depuis la naissance jusqu'à deux ans et même au-delà ; on a noté ce qui se passe chaque jour, de même que les périodes pendant lesquelles le développement est resté stationnaire. Quelques-unes de ces notes peuvent être considérées comme des pierres milliaires : il s'est révélé que la manifestation extérieure correspondant au mystérieux développement intérieur si important est minime ; il y a par conséquent disproportion entre l'activité de la vie intérieure et les possibilités d'expression extérieure.

Il n'existe donc pas un développement linéaire régulier, mais un développement par bonds. On constate, par exemple, la conquête des syllabes, après laquelle, pendant des mois, l'enfant n'émet autre chose que des syllabes ; extérieurement, on ne peut remarquer aucun progrès. Et puis, brusquement, l'enfant prononce un mot ; et il ne se sert encore que d'un mot ou deux. A nouveau, il ne se manifeste aucun progrès, et l'on se sent découragé devant un développement extérieur si lent. Cela *semble* lent ; mais d'autres constatations nous révèlent que, dans la vie intérieure, le progrès se poursuit, constant et important. Le même phénomène ne se produit-il pas dans la vie sociale ? Si nous interrogeons l'Histoire, nous verrons vivre une humanité primitive pendant des siècles au même niveau, conservatrice, incapable de progrès ; mais ce n'est là que la manifestation visible, extérieure, de l'Histoire. En réalité, une croissance intérieure continue se poursuit ; elle se vérifie par une brusque explosion de découvertes qui amène une évolution rapide. Et puis, une autre période de calme et de progrès lent est suivie à son tour d'un autre élan extérieur.

Ce qui se produit chez l'enfant est semblable. Il n'y a pas seulement chez lui un progrès lent et continu d'une parole à l'autre, mais des phénomènes explosifs — comme les appellent

les psychologues — qui se produisent sans avoir été provoqués par l'enseignement du maître, et sans raison apparente.

Dans la même période de sa vie, il y a brusquement, pour chaque enfant, un torrent de mots, tous parfaitement prononcés. En trois mois, l'enfant, presque muet, apprend à se servir avec aisance de toutes les complications de forme des noms, suffixes, préfixes et verbes ; cela se produit vers la fin de sa deuxième année. Nous devons donc être encouragés par son exemple, et à tendre. Dans les périodes stagnantes de l'Histoire, il nous est permis d'espérer quelque chose d'analogue pour la société. Sans doute l'humanité n'est-elle pas aussi stupide qu'elle le paraît, et il se passera quelque chose qui sera l'explosion d'une vie intérieure, obscure pour nous.

Ces phénomènes explosifs d'expression se poursuivent chez l'enfant après l'âge de deux ans ; l'emploi de phrases simples et composées, l'usage du verbe à tous les temps et à tous les modes jusqu'au subjonctif, l'usage des diverses propositions subordonnées et coordonnées apparaissent brusquement d'une manière aussi explosive. Ainsi se complètent la construction psychique et le mécanisme d'expression du langage du groupe auquel appartient l'enfant (race, groupe social, etc.) Ce trésor, préparé dans le subconscient, affleure brusquement à la conscience et, en pleine possession de ce nouveau pouvoir, l'enfant parle et parle sans arrêt.

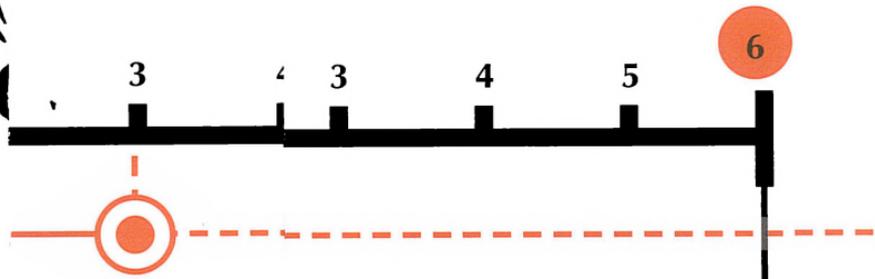
Après avoir atteint deux ans et demi, l'enfant entre dans une nouvelle période de l'organisation du langage qui continue à se développer — sans explosions — mais avec beaucoup de vivacité et de spontanéité. Cette seconde période s'étend plus ou moins jusqu'à cinq ou six ans. C'est alors que l'enfant apprend un grand nombre de mots et qu'il se perfectionne dans la composition des phrases. Certes, si l'enfant vit dans un milieu où l'on parle peu, ou bien où l'on parle un dialecte, il ne se servira que de ces mots-là ; mais s'il vit dans un milieu où le langage est cultivé et le vocabulaire riche, il pourra le fixer entièrement. Le milieu a donc une grande importance, mais il n'y a aucun doute que, pendant cette période, le langage de l'enfant s'enrichit, en quelque milieu qu'il vive.

Des psychologues belges ont découvert que l'enfant de deux ans et demi n'a à sa disposition que deux ou trois cents mots, alors qu'à six ans, il parvient à en connaître des milliers. Tout cela survient sans maître, par acquisitions spontanées. Et voilà que, l'enfant ayant appris cela tout seul, nous l'envoyons à l'école, et nous lui offrons, comme grande acquisition, de lui enseigner l'alphabet !

Nous devons bien retenir la double voie qui a été suivie : d'abord l'activité inconsciente qui prépare le langage, ensuite la conscience qui, graduellement, se réveille et puise dans le subconscient ce qu'il peut offrir. Quel est le résultat final ? *L'homme* : l'enfant de six ans, qui sait parler sa langue, en connaît les règles et les emplois ; il ne peut se rendre compte de ce travail inconscient ; mais, en réalité, il est *l'homme* qui crée le langage. L'enfant l'a créé pour lui-même. S'il n'avait ce pouvoir et ne se rendait pas spontanément maître du langage, il n'y aurait pas d'œuvre possible dans le monde des hommes ; la civilisation ne se serait pas développée.

Voilà le véritable aspect de l'enfant et son importance : il construit tout. C'est donc lui qui construit les bases de la civilisation.

MENT DU



parler enfantin
prévalence des voyelles
et des interjections
ONOMATOPEES

nte
é
subordonnées

AGE
APLET

TAXE

la pensée est exprimée
en utilisant aussi
le futur

il comprend
le sens du la

les mots sont assemblés
pour exprimer
la pensée

DEVELOPPEMENT

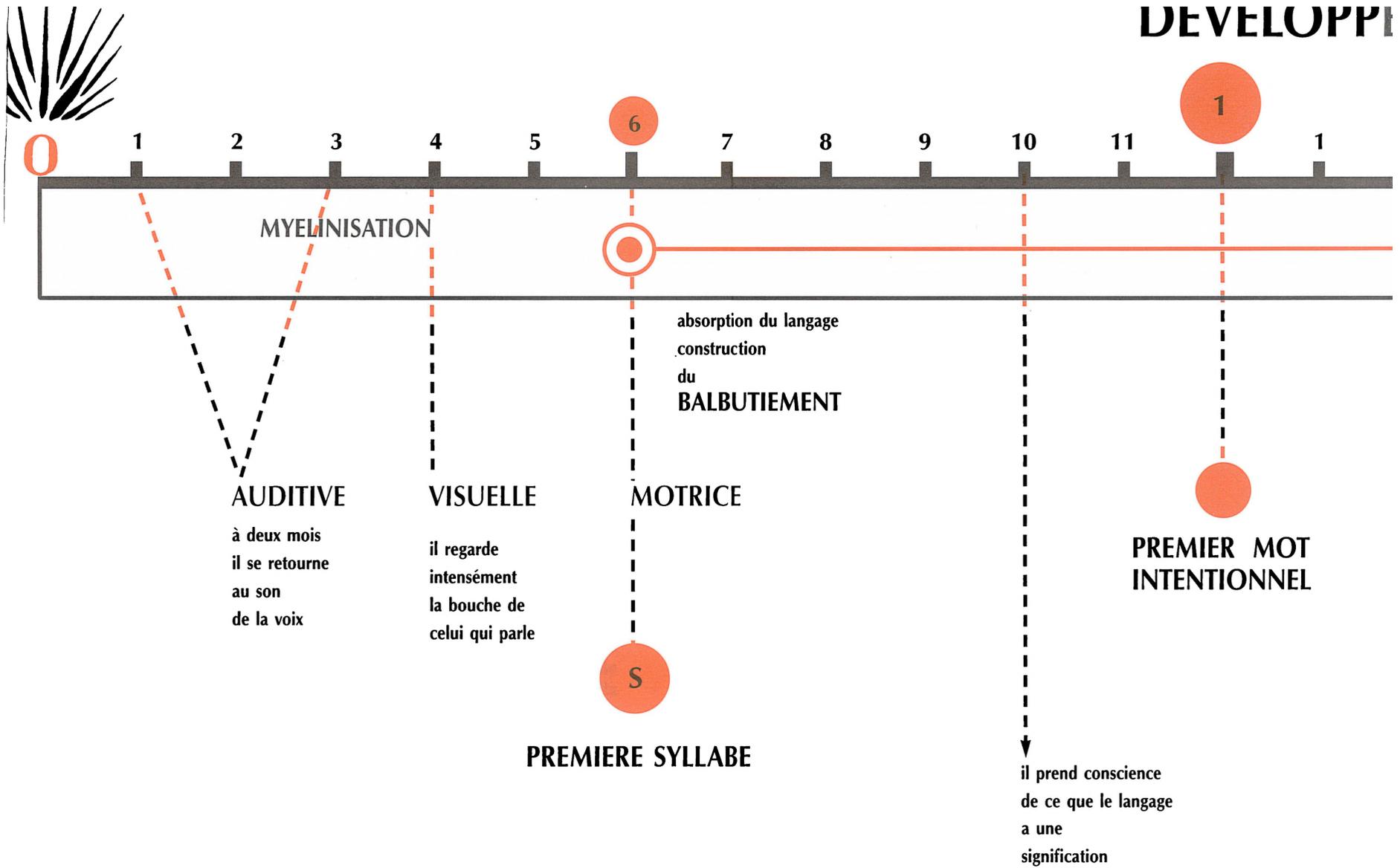
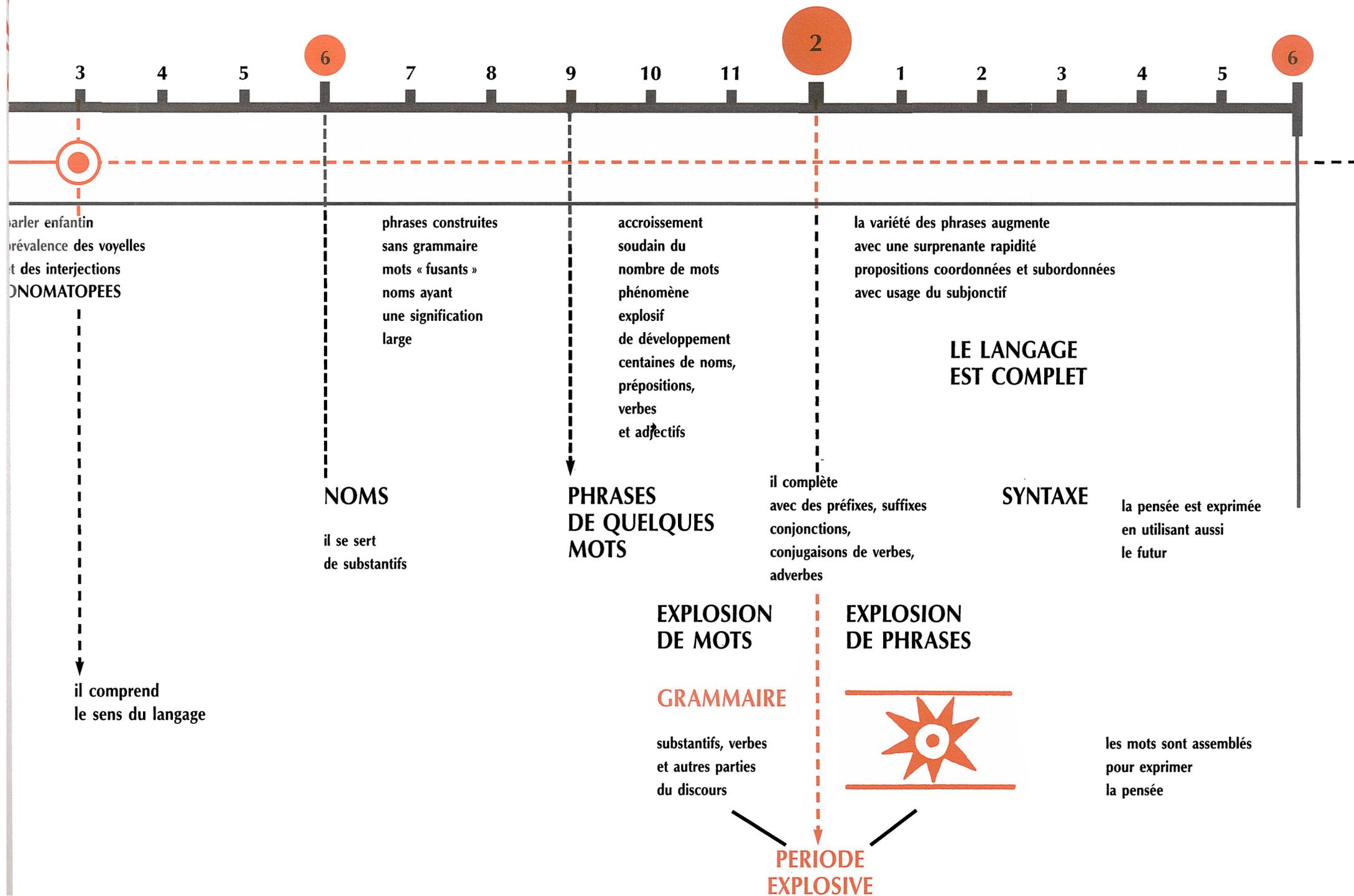


DIAGRAMME SCHEMATIQUE

DEVELOPPEMENT DU LANGAGE



L'APPEL DU LANGAGE

Je voudrais illustrer le merveilleux mécanisme du langage.

On a observé que les organes des sens, les nerfs, les centres nerveux et les organes moteurs prenaient part au mécanisme de relation du système nerveux. Le fait qu'il existe un mécanisme concernant le langage dépasse, en un certain sens, le plan matériel. Les deux centres cérébraux qui ont des relations avec le langage ont été découverts vers la fin du siècle dernier. L'un est le centre du langage entendu, centre auditif récepteur, et l'autre est le centre de la production du langage, le moteur du discours. Au point de vue des organes périphériques, deux centres organiques également : l'un pour entendre le langage (l'oreille), et l'autre pour parler (la bouche, la gorge, le nez). Ces deux centres se développent séparément, tant dans le champ psychique que dans le champ physiologique. Le centre récepteur — ou auditif — est en relation avec le siège mystérieux du psychisme où se développe le langage, dans les profondeurs de l'inconscient, tandis que l'activité du centre moteur se manifeste par la parole.

Il est évident que la seconde phase — en relation avec les mouvements nécessaires à l'émission du langage — se déroule plus lentement et se manifeste après l'autre. Quelle en est la raison? C'est que les sons perçus par l'enfant *provoquent* les mouvements délicats qui *produisent* le son. C'est logique; et puisque l'humanité ne possède pas un langage préétabli (nous avons vu que l'humanité crée elle-même son propre langage), il est nécessaire que l'enfant entende les sons de ce langage créé par ses ancêtres avant de pouvoir les reproduire. C'est pour cela que le mouvement qui permet la reproduction des sons doit être établi sur une réserve d'impressions reçues par le psychisme, puisque le mouvement dépend des sons entendus et imprimés dans ce psychisme. C'est facile à comprendre; mais il faut considérer que le langage parlé est produit par un mécanisme de la nature, et non par un raisonnement logique; c'est la nature qui agit logiquement. Dans la nature, les faits surviennent, ensuite leur compréhension, et l'on dit alors : « Comme c'est logique! » Puis l'on ajoute : « Il doit y avoir derrière tout cela une intelligence qui dirige. » Cette mystérieuse intelligence

qui agit en construisant, est souvent plus visible dans les phénomènes psychiques que dans les phénomènes naturels : on pense aux fleurs et à la beauté de leurs couleurs et de leurs formes. Il est clair qu'à la naissance, les deux activités — l'ouïe et la parole — n'existent pas. Qu'existe-t-il alors ? Rien, bien que tout soit prêt pour la réalisation.

Avant tout son et toute hérédité, ces deux centres existent pour tout langage particulier ; ils sont capables de saisir ce langage et d'élaborer les mouvements nécessaires à le reproduire. Ces deux points font partie du mécanisme qui va développer le langage dans son ensemble.

En allant plus au fond du sujet, nous trouverons, outre ces deux centres, une sensibilité et une habileté promptes à agir, centralisées, elles aussi. L'activité de l'enfant suit donc les sensations d'audition ; tout est disposé de façon stupéfiante, si bien qu'à sa naissance, il peut commencer immédiatement le travail de son adaptation et se préparer à parler.

Observons les organes, à travers la complexité des éléments préparés. La création de ce mécanisme n'est pas moins merveilleuse que celle du psychisme. L'oreille (organe du langage entendu) que la nature forme dans le milieu mystérieux où l'être se crée, est un instrument si délicat et si compliqué qu'il semble l'œuvre d'un génie musical. La partie centrale de l'oreille peut se comparer à une harpe qui offre la possibilité de vibrations aux sons divers, selon la longueur des cordes. La harpe de notre oreille a soixante-quatre cordes disposées en gradations, et comme l'espace est très petit, ces cordes sont enroulées en limaçon. La nature a construit savamment, en un espace limité, tout ce qui est nécessaire à l'émission de sons musicaux. Qui va faire vibrer ces cordes ? Si rien ne les faisait vibrer, elles resteraient silencieuses comme une harpe abandonnée. Mais devant cette harpe, il y a comme un tambour ; et quand quelque bruit vient frapper ce tambour, la harpe vibre, et notre ouïe recueille la musique du langage.

L'oreille ne saisit pas tous les sons de l'univers ; elle recueille pourtant une musique complexe, et tout un langage peut être transmis grâce à elle, avec ses complications délicates et raffinées. L'instrument de l'oreille s'est créé dans la mystérieuse vie prénatale ; chez l'enfant qui naît à sept mois, l'oreille est déjà complète, et prête à accomplir son devoir. Comment cet instrument transmet-il les sons qui l'atteignent, à travers les fibres nerveuses, jusqu'à ce point du cerveau où sont localisés les centres spéciaux qui recueillent ces sons ? Nous sommes encore là devant un des mystères de la nature. Mais comment se crée, après la naissance, le langage parlé ? Les psychologues

qui ont étudié le nouveau-né disent que le sens le plus lent à se développer est celui de l'ouïe : il est si faible que certains affirment que l'enfant naît sourd. Toutes les espèces de bruits — quand ils ne sont pas violents — ne suscitent en lui aucune réaction. Je vois là une sorte de mystère : il ne me semble pas reconnaître chez lui une insensibilité, mais un recueillement profond, une concentration de la sensibilité dans les centres du langage, spécialement dans celui qui reçoit les mots. La raison est que ces centres sont destinés à capter *le langage, les mots* ; il semble que ce puissant mécanisme auditif ne réponde qu'à certains sons spéciaux : ceux de la parole ; si bien que c'est la parole qui, seule, sollicite, en lui parvenant, le mécanisme des mouvements grâce auxquels sera reproduit le son.

Sans un isolement spécial dirigeant le mécanisme de ce centre, et s'il était libre d'accueillir n'importe quel son, l'enfant serait amené à reproduire les plus singuliers, particuliers aux différents milieux de sa vie, et même aux bruits de ce milieu. C'est parce que la nature a construit et isolé ces centres en vue du langage que l'homme peut apprendre à parler. Il a existé des enfants-loups, abandonnés dans la jungle, échappés miraculeusement et qui, bien qu'ayant vécu au milieu de toute espèce de cris d'oiseaux, d'animaux, de bruits d'eau, du bruissement des feuilles, sont restés muets. Ils n'émettaient aucun son intentionnel, d'aucun genre, parce qu'ils n'avaient pas entendu ceux du langage humain qui, seuls, avaient le pouvoir de faire agir le mécanisme du langage parlé¹. Si j'insiste, c'est pour bien montrer qu'il existe un mécanisme particulier pour le langage. Il ne s'agit pas de la possession du langage, mais du mécanisme destiné à créer le langage, qui distingue l'humanité ; ainsi, les mots sont le résultat d'une élaboration de l'enfant. Dans la mystérieuse période qui suit immédiatement la naissance, l'enfant, être déjà psychique, doué d'une sensibilité raffinée, peut être considéré comme un *moi* dormant qui, brusquement, s'éveille et entend une musique délicieuse. Toutes ses fibres se mettent à vibrer. Aucun autre son ne l'a jamais atteint, mais celui-ci a touché son âme et il n'est resté sensible qu'à cet appel particulier. Si nous pensons aux grandes forces propulsives qui créent et qui conservent la vie, nous pouvons comprendre que les créations provoquées par cette musique sont éternelles, et que leur instrument, ce sont les êtres neufs qui viennent au monde. Ce qui s'établit dans la *même* du nouveau-né tend vers l'éternité. Chaque groupe humain aime la musique, crée sa propre musique et son propre langage.

1. *Le Sauvage de l'Aveyron*, déjà cité, en est un exemple intéressant.

Chaque groupe répond à sa propre musique par les mouvements du corps, et cette musique s'accorde avec les mots. La voix humaine est une musique et les mots, les sons qui, en eux-mêmes ne signifient rien, mais auxquels chaque groupe a donné son sens spécial. En Inde, des centaines de langages séparent les groupes ; mais la musique les unit tous, prouvant bien que les impressions faites sur le nouveau-né ont subsisté. Aucun animal ne possède la musique ni la danse, alors que toute l'humanité, dans toutes les parties du monde, connaît et crée la musique et la danse.

Ces sons du langage sont fixés dans l'inconscient. Nous ne pouvons pas voir ce qui se passe dans l'intérieur de l'être, mais les manifestations extérieures nous guident. Tout d'abord, les sons simples se fixent dans le subconscient du petit enfant et c'est la partie principale de la langue maternelle : nous pourrions l'appeler l'alphabet. Suivent les syllabes, et puis les mots, dits à la manière d'un enfant qui lit dans le syllabaire, sans en connaître la signification. Mais avec quelle science se déroule ce travail de l'enfant ! Dans tout son être, il y a un petit maître qui œuvre comme ces vieux maîtres qui en faisaient réciter l'alphabet, et puis les syllabes, et puis les mots. La différence est que le maître fait poursuivre ce travail à contre-temps, c'est-à-dire quand l'enfant a élaboré seul et possède déjà son langage, tandis que le maître intérieur fait les choses en temps voulu ; l'enfant fixe les sons, et puis les syllabes, avec une construction graduée, logique, comme le langage lui-même. Enfin viennent les mots et nous entrons dans le champ de la grammaire. D'abord le nom des choses : les substantifs. Voilà pourquoi l'enseignement de la nature sert à éclairer notre pensée ; la nature est maîtresse, elle enseigne à l'enfant la partie du langage qui semble la plus aride aux adultes, et pour laquelle, au contraire, il montre un intérêt intense, même dans son développement ultérieur, jusqu'à trois à cinq ans. Elle, enseigne méthodiquement les noms et les adjectifs, les conjonctions et les adverbes, les verbes à l'infinitif, et puis la conjugaison des verbes, la déclinaison des noms, les préfixes, les suffixes, et toutes les exceptions du langage. Cela se passe comme dans une école : et nous avons, à la fin, l'examen par lequel l'enfant nous montre qu'il sait se servir de toutes les parties du discours. Alors seulement, nous voyons quel bon maître a agi dans l'intimité de l'enfant, et combien ce dernier a été un écolier diligent et capable de tout apprendre correctement. Mais personne ne prend garde à ce travail miraculeux, et c'est seulement quand l'enfant est confié à l'école que nous nous intéressons à lui et sommes satisfaits de ce qu'il apprend. Et pourtant, si la profession d'amour des grands envers les petits

est sincère, ce sont les miracles de l'enfant, et non pas ses défauts, qui devraient rester lumineux à leurs yeux.

Car l'enfant est véritablement un miracle, et ce miracle devrait être perçu par l'adulte. En deux années, ce petit être a tout appris. Pendant ces deux années nous voyons en lui une conscience qui s'éveille graduellement dans un mouvement toujours plus accéléré ; et puis brusquement, cette conscience prend le dessus et domine tout. A quatre mois (certains croient avant, et je serais encline à l'admettre) l'enfant s'aperçoit que la musique mystérieuse qui l'entoure et qui le touche profondément vient des lèvres humaines. La bouche et les lèvres la reproduisent en bougeant ; l'attention que le petit enfant prête à ce mouvement des lèvres passe souvent inaperçue : il regarde intéressément et essaie d'en imiter les mouvements.

La conscience intervient pour assumer une partie active du travail. Sans doute le mouvement a-t-il été préparé inconsciemment ; toutes les coordinations exactes des fibres musculaires, nécessaires à l'émission du langage, n'ont pas été parfaitement accomplies, mais la conscience s'intéresse déjà, ravive l'attention, et se livre avec vivacité à une série de recherches intelligentes.

Après avoir observé pendant deux mois la bouche qui parle, l'enfant, à six mois environ, produit des sons syllabiques. Incapable comme il l'a été d'articuler un son du langage, il s'éveille un beau matin avant vous, et vous l'entendez babiller « pa... pa... ma... ma... ». L'enfant a créé les deux mots « papa » et « maman ». Il continuera pendant un certain temps à ne prononcer que ces syllabes ; et nous disons que le petit enfant ne sait rien faire de plus. Nous devons admettre que ce stade n'est atteint qu'après beaucoup d'efforts, que c'est l'arrivée du *moi* qui a permis cette découverte et la prise de conscience de ses capacités ; nous avons déjà devant nous un *petit homme*, non plus un mécanisme, mais un individu qui fait usage des mécanismes à sa disposition. Nous arrivons à la fin de la première année de son existence, mais avant la fin de l'année, à dix mois, l'enfant a fait une autre découverte : c'est que cette musique, produite par la bouche d'un homme, a un but ; ce n'est pas seulement une musique ; quand nous adressons au petit enfant une parole de tendresse, il se rend compte que ces paroles lui sont adressées et il commence à comprendre qu'elles sont prononcées dans un but déterminé. Ainsi, deux nouveautés se sont produites à la fin de la première année : dans la profondeur de son inconscient, il a compris ; au niveau de la conscience atteinte, il a créé un langage, même si cela ne consiste à ce moment qu'en un babillage, en une simple répétition de sons et de combinaisons de sons.

A un an, l'enfant dit ses premiers mots *intentionnels*. Il babille comme auparavant, mais son babillage a un but, et cette intention apporte la preuve d'une intelligence consciente. Que s'est-il passé dans l'intimité de son être? L'étude de l'enfant nous a prouvé qu'il s'y passe beaucoup plus que ce que dévoilent les modestes manifestations de ses capacités. Il se rend compte, toujours davantage, que le langage se rapporte au milieu qui l'entoure, et le désir grandit en lui d'arriver à le dominer consciemment. C'est à ce moment que survient chez l'enfant une grande lutte : la lutte de la conscience contre le mécanisme. C'est la première lutte de l'homme, la première guerre entre les différents partis. Je puis me référer à mon expérience personnelle.

J'ai beaucoup de choses à dire et, quand je suis à l'étranger, je voudrais les exprimer dans une autre langue que la mienne, afin de me faire entendre de mes auditeurs ; mais dans une langue étrangère, mes mots seraient un babillage inutile. Je sais que mon auditoire est intelligent, et je voudrais échanger des idées avec lui ; mais cela ne m'est pas permis, et je me sens impuissante à lui parler.

La période pendant laquelle l'intelligence a beaucoup d'idées et où elle est incapable de les communiquer parce qu'elle ne sait pas s'exprimer par le langage, est une période dramatique dans la vie de l'enfant ; elle lui apporte les premières désillusions de la vie. Dans son subconscient, il essaie de toutes ses forces de s'exprimer.

Un être désireux de s'exprimer a besoin d'un guide qui lui enseigne clairement à parler. Les familiers peuvent-ils agir comme un maître? D'habitude, nous n'aidons pas l'enfant ; nous ne faisons que répéter son babillage, et il n'apprendrait rien s'il n'avait un guide intérieur pour l'orienter parmi les adultes *parlant entre eux* et lui permettre de se rendre maître du langage avec cette exactitude que nous ne lui offrons pas. Et pourtant, à un an, l'enfant pourrait trouver, comme dans nos écoles, des personnes qui lui parlent intelligemment. On n'a pas suffisamment compris les difficultés qu'il rencontre entre sa première et sa seconde année, ni combien il est important de lui donner la possibilité d'apprendre avec exactitude. Il faut nous rendre compte que, s'il arrive tout seul à la connaissance des liens grammaticaux, ce n'est pas une raison pour que nous ne lui parlions pas grammaticalement, et que nous ne l'aidions pas dans l'analyse de la phrase. Les nouvelles Assistantes à l'Enfance¹ pour les petits de un à deux ans

1. L'Opera Montessori a créé à Rome des cours spéciaux selon ces critères pour la préparation des « Assistantes à l'Enfance » précisément pour les enfants de cet âge.

devront avoir des notions scientifiques sur le développement du langage. En aidant l'enfant, nous devenons les serviteurs et les collaborateurs de la nature qui crée, de la nature qui enseigne, et nous trouvons toute une méthode déjà tracée pour nous.

Comme nous l'avons dit plus haut, que ferions-nous, ne sachant que balbutier une langue étrangère, si nous voulions communiquer quelque chose de particulièrement intéressant? Pour moi, je ne saurais me dominer, je m'agitais et, sûrement, j'élèverais la voix.

C'est ce qui se passe chez l'enfant de un à deux ans, quand il veut nous faire comprendre son désir par un mot, et qu'il n'y parvient pas; de là ses caprices, l'agitation violente qui nous paraît être sans raison. On dira sans doute: « Voyez la perversité de la nature humaine! » Mais l'enfant — ce petit homme — lutte incompris, pour atteindre son indépendance: il ne possède pas le langage, et son unique expression est la rage; et pourtant, il a la possibilité de construire le langage. La colère est l'expression de l'effort qui trouve obstacle dans la recherche du mot qu'il doit former à sa manière. Toutefois, ni la déception ni les malentendus ne sont capables de le faire renoncer à son devoir, à ces mots qui, en quelque sorte, ressemblent à ceux qui apparaissent graduellement.

A un an et demi environ, l'enfant fait une nouvelle découverte: c'est que chaque objet a son nom particulier; cela signifie que, parmi tous les mots qu'il a entendus, il a pu distinguer les noms et, spécialement, les noms concrets: c'est un pas merveilleux dans son développement. Il existait pour lui un monde d'objets; et maintenant, ces objets sont désignés par des mots! Seulement, on ne peut tout exprimer rien qu'avec des noms, or il ne se sert que d'un mot pour exprimer une pensée tout entière. Les psychologues portent une attention spéciale à ces mots qui voudraient exprimer toute une phrase et qu'ils appellent des mots « fusants »; ainsi, quand l'enfant voit venir à lui la soupe, il s'écriera: « ma sou... », ce qui veut dire: « je veux ma soupe », exprimant ainsi toute une phrase en un seul mot, incomplet.

Une caractéristique de ce langage fusant, de ce langage auquel est forcé l'enfant, c'est l'altération des mots; dans ce langage, les mots altérés et souvent abrégés s'unissent en certains sons imitatifs (wou-wou pour chien) et autres inventions. L'ensemble constitue ce qu'on appelle le langage enfantin, que peu de gens prennent la peine d'étudier, et qui devrait, au contraire, être approfondi par ceux qui s'occupent de l'enfance.

A cet âge, l'enfant construit bien d'autres choses encore que le langage: entre autres, il a le sentiment de l'ordre. Ce n'est

pas une tendance temporaire, comme on le croit fréquemment, c'est un besoin réel : il faut respecter ce besoin profond des enfants quand ils traversent une période d'activité psychique constructive ; dans ce cas, elle s'exprime par le besoin de mettre de l'ordre où, selon leur logique, il y a désordre.

Même là, l'inutilité des efforts est une cause de chagrin pour l'enfant ; la compréhension de son langage permettrait de lui rendre le calme.

Bien que des cas semblables se répètent chaque jour, je me rappelle un épisode que j'ai déjà signalé et qui éclaire particulièrement ce sujet : le petit enfant qui disait « tô » au lieu de pale-tot, et « pôl » au lieu d'épaule ; les deux mots « tô » et « pôl » venaient manifestement d'un conflit mental chez l'enfant qui les redisait violemment. La maman de cet enfant portait son manteau sur son bras, et l'enfant continuait à crier à tue-tête. J'eus l'idée de suggérer à la maman de remettre son manteau ; les cris de l'enfant cessèrent aussitôt et, tout heureux il balbutia : « tô, pôl » voulant ainsi dire : « Cela va bien ; un manteau est fait pour être porté sur les épaules. » Et cette anecdote permet d'insister sur le désir d'ordre et sur l'aversion du désordre qui caractérise le petit enfant¹.

Réaffirmons encore la nécessité d'une « école » particulière pour les enfants d'un an à un an et demi, et retenons le devoir des mères, et de la société en général, de ne pas faire vivre les enfants à l'écart, mais auprès d'adultes ayant l'expérience d'un langage meilleur et d'une claire diction.

1. Voir Maria MONTESSORI, *L'Enfant*, Desclée De Brouwer, Paris.

OBSTACLES ET LEURS CONSÉQUENCES

Pour mieux comprendre les tendances secrètes de l'enfant, je voudrais traiter maintenant de quelques-unes de ses sensibilités intimes. Nous pourrions dire qu'il serait souhaitable d'arriver presque à psychanalyser sa mentalité. La figure 6 représente symboliquement le langage enfantin.

Pour la représentation symbolique des noms (les noms de choses) employés par les enfants, nous avons adopté un triangle noir ; pour les verbes, un cercle rouge et divers autres symboles pour les autres parties du discours. Cette même figure 6 représente ces symboles. Ainsi, si nous disons que l'enfant emploie de deux à trois cents mots à un certain âge, nous en illustrons la représentation au moyen de symboles visuels. En voyant représentés ces symboles, on se rend compte du développement du langage ; peu importe qu'il s'agisse de l'anglais, du tamil, du jugurati, de l'italien ou de l'espagnol, puisque les symboles sont toujours les mêmes pour les différentes parties du discours.

Les taches nébuleuses de gauche, dans le diagramme, représentent les efforts de l'enfant pour parler : ses premières exclamations, interjections, etc. Nous voyons ensuite deux sons s'unir et former les syllabes ; et puis trois sons, et voici maintenant les premiers mots. Un peu plus à droite, nous voyons un ensemble de mots — les noms employés souvent par l'enfant —, phrases de deux mots (phrases de signification fusante), quelques mots employés pour en exprimer beaucoup. Suit une grande explosion de mots. Et c'est la représentation exacte du nombre effectif de mots que, selon les psychologues, emploient les enfants. Sur cette planche, avant l'explosion, nous voyons un groupe de mots, presque tous des noms, et à côté, une combinaison confuse de diverses parties du discours ; mais, aussitôt après deux ans, la seconde phase est représentée, les mots sont disposés dans un ordre déterminé : ils représentent une explosion de phrases. La première explosion est donc de mots, et la seconde, de pensées.

Mais pour arriver à ces explosions, il a bien fallu une préparation, quelque chose d'intime, de secret, et ce n'est pas une hypothèse, parce que les résultats apportent la preuve des efforts qu'a dû faire l'enfant pour exprimer sa pensée. C'est parce que

les adultes ne comprennent pas ce qu'il veut dire, pendant cette phase de préparation, que surgissent les caprices et l'agitation que nous avons signalés. A ce moment-là, l'agitation fait partie de la vie infantine. Tous les efforts de l'enfant qui ne sont pas couronnés de succès produiront en lui cet état d'agitation. Il est bien connu que les sourds-muets sont souvent querelleurs, cela s'explique, précisément, par l'impossibilité de s'exprimer. Il existe une richesse intérieure qui essaie de trouver son mode d'extériorisation, et l'enfant normal le trouve, mais après de grandes difficultés.

C'est une période difficile où les obstacles sont créés par le milieu et par les limitations mêmes de l'enfant. C'est la deuxième période difficile de son adaptation, la première étant celle qui suit la naissance, quand il est brusquement appelé à se développer par lui-même, alors qu'auparavant sa mère faisait tout pour lui. Nous avons vu qu'alors, si le soin et la compréhension viennent à lui manquer, la terreur de la naissance agit sur lui et devient une cause de régression. Certains enfants sont plus forts que d'autres ; des milieux favorables leur permettent de se procurer directement la voie de l'indépendance qui est la base du développement normal et sans régression. On peut remarquer une situation parallèle pendant cette période-ci : la conquête du langage est un chemin laborieux vers une indépendance plus grande que celle qui est déjà dispensée par la possibilité de parler ; mais elle présente parallèlement un péril de régression.

Une autre caractéristique de cette période de création, c'est que les impressions acquises tendent à rester enregistrées de façon permanente : cela se vérifie aussi pour les sons et pour la grammaire. Les enfants retiennent les acquisitions de cette période leur vie durant et même les effets négatifs, dus aux obstacles rencontrés alors, persistent toute la vie. Et c'est la caractéristique de chacune des phases de la construction. Une lutte, une peur ou n'importe quel autre obstacle peut engendrer des conséquences incalculables, puisque les réactions opposées à ces obstacles sont absorbées aussi bien que l'élément positif du développement (de la même manière, s'il y a une tache sur la pellicule photographique, elle apparaîtra sur tous les tirages). A cette période, nous n'observons donc pas seulement le développement du caractère, mais aussi le développement de telle déviation psychique caractéristique qui se révélera plus tard chez l'enfant au cours de sa croissance. La connaissance de la langue maternelle et la fonction de la marche sont acquises pendant cette période éminemment constructrice qui commence vers deux ans et demi, et qui devient alors moins intense et moins féconde. Et comme la conquête de ces fonctions a lieu à ce mo-

ment-là, et qu'elle continue par la suite à se développer, de même, les défauts et les difficultés acquis pendant cette période restent fixés et augmentent. Beaucoup de défauts qui se manifestent chez les adultes sont, en effet, attribués par la psychanalyse à cette période lointaine de la vie.

Les difficultés qui entravent le développement normal sont appelées des *répressions* (terme particulièrement employé en psychanalyse, mais aussi en psychologie générale). Ces répressions, maintenant remarquées par tous, remontent à l'âge de l'enfance ; elles peuvent être en rapport avec le langage même, ainsi qu'avec beaucoup d'autres activités. La masse de mots prête à exploser doit avoir sa *liberté d'émission*. De même, il doit y avoir *liberté d'expression* quand survient l'explosion des phrases, et c'est à l'enfant d'apporter une forme régulière à ses pensées. Une grande importance doit être attribuée à la liberté d'expression, parce qu'il faut la considérer sous l'angle, non seulement du présent immédiat d'un mécanisme en voie de développement, mais aussi de la vie future de l'individu. Il y a des cas où l'explosion ne se produit pas à l'époque normale ; l'enfant a trois ans, trois ans et demi, et ne se sert encore que des quelques mots que, beaucoup plus jeune, il possédait déjà ; il semble muet, alors que ses organes de la parole sont parfaitement normaux. Ce phénomène s'appelle le « mutisme psychique » ; il a sûrement une cause psychologique ; c'est une maladie psychique.

C'est dans cette période que l'on trouve l'origine de certaines maladies psychiques. C'est l'objet d'étude de la psychanalyse qui est, en réalité, une branche de la médecine. Il arrive que le mutisme psychique disparaisse brusquement, comme par miracle ; l'enfant commence tout à coup à parler avec une pleine connaissance de la grammaire. Il est évident que tout était déjà préparé dans son « moi » intime, mais que quelque obstacle en empêchait l'expression.

Nous avons connu dans nos écoles certains enfants de trois et quatre ans qui n'avaient jamais parlé et qui, brusquement, commencèrent à parler dans ce milieu nouveau ; ils n'avaient même jamais prononcé les mots employés par les enfants de deux ans ; grâce à la liberté d'activité que nous leur avons laissée dans un milieu stimulant, ils ont brusquement manifesté la possibilité de s'exprimer. Pour quelle raison ? Un choc psychique ou une opposition persistante avait jusqu'alors empêché l'enfant de donner libre cours à la richesse du langage.

Certains adultes éprouvent une difficulté de la parole ; il leur faut faire un grand effort et ils semblent incertains de ce qu'ils doivent dire ; ils montrent une espèce d'hésitation qui se manifeste de différentes façons :

- A) ils n'ont pas le courage de parler ;
- B) ils n'ont pas le courage de prononcer les mots ;
- C) ils ont de la difficulté dans l'usage des phrases ;
- D) ils parlent plus lentement qu'une personne normale en intercalant des *eh, hum, mais, oh, heu*, etc.

Ils trouvent en eux-mêmes une difficulté désormais invincible qui les accompagne toute la vie, et qui représente pour eux un état d'infériorité permanente.

Il existe aussi des empêchements psychiques qui enlèvent à l'adulte la possibilité d'articuler clairement les mots ; ce sont des cas de bégaiement et de mauvaise prononciation. Ces défauts ont leur origine dans cette période où se forment les mécanismes de la parole. On reconnaît diverses périodes d'acquisition et les périodes correspondantes de régression.

Première période :

Acquisition du mécanisme de la parole.

Régressions correspondantes : sigmatisme, bégaiement.

Seconde période :

Acquisition du mécanisme de la phrase (expression de la pensée).

Régression correspondante : hésitation dans l'expression.

Ces régressions sont en rapport avec la sensibilité de l'enfant ; de même qu'il est sensible à ce qu'il reçoit pour construire et augmenter ses possibilités, de même l'est-il aux obstacles trop forts qui lui sont opposés. Les résultats de cette sensibilité contrariée se fixent par la suite comme un défaut pour le reste de la vie ; il faut toujours se rappeler que la sensibilité de l'enfant est beaucoup plus grande que ce que nous pourrions imaginer.

Ces obstacles que nous formons souvent nous-mêmes devant l'enfant, nous rendent responsables des anomalies qui l'accompagneront sa vie durant. Notre attitude à son égard doit être aussi douce que possible, dépourvue de toute violence ; le plus souvent, nous ne nous rendons pas compte de notre dureté ni de notre violence. Nous devons y veiller. La préparation à l'éducation est une étude de soi-même ; et la préparation d'un être qui se destine à aider la vie implique beaucoup plus qu'une simple préparation intellectuelle : c'est une préparation du caractère et une préparation spirituelle.

La sensibilité de l'enfant présente des aspects variés, mais à cette période, la sensibilité aux traumatismes est commune à tous. Une autre caractéristique également commune, c'est

la sensibilité devant l'effort calme, mais froid et déterminé, de l'adulte pour empêcher ses manifestations extérieures : « Ne fais pas cela! Cela ne se fait pas! » Ceux qui confient leurs enfants à des nurses devraient s'opposer tout spécialement à la froide autorité dont elles font preuve trop souvent.

C'est à ce comportement que l'on doit souvent les allures embarrassées si fréquentes qui, chez des individus provenant des classes élevées et ne manquant pas de courage physique, révèlent souvent en parlant un état de timidité qui se traduit par des hésitations et un bégaiement.

Il m'est arrivé à moi aussi d'avoir un comportement trop dur avec des enfants et j'en ai donné un exemple dans *L'Enfant*. Un petit enfant avait déposé ses souliers sur la belle couverture de soie de son lit ; je les ôtai de là avec humeur, les posai à terre, et époussetai énergiquement de la main la couverture, pour bien lui montrer que ce n'était pas la place des souliers. Pendant deux ou trois mois, chaque fois que l'enfant voyait une paire de souliers, il les changeait de place et cherchait autour de lui une couverture ou un coussin à épousseter. La réponse de cet enfant à ma leçon trop vigoureuse ne fut donc pas celle d'un esprit rancunier et rebelle ; il ne me dit pas : « Ne me parle pas ainsi, j'ai mis mes souliers là où je croyais devoir les mettre! » mais il répondit à mon comportement erroné par une manifestation anormale. Il arrive souvent que l'enfant ne soit pas violent dans ses réactions ; et il vaudrait mieux qu'il le fût, puisqu'il trouve un moyen de défense en se mettant en colère et qu'il peut atteindre un développement normal alors qu'en répondant par un changement de caractère ou en prenant une voie anormale, toute sa vie risque d'en être déviée. Les adultes ne se soucient pas de cela, et ne s'inquiètent que des colères de leurs enfants.

Un autre complexe consiste en des peurs insensées et en tics nerveux dont souffrent des adultes. Une grande partie peut en être attribuée à la violence envers la sensibilité de l'enfant. Quelques-unes de ces frayeurs ont leur origine dans des épisodes désagréables avec des animaux, chats, poules... certaines autres dans l'épouvante d'un enfant resté enfermé dans une chambre. Il est impossible de porter secours à ces victimes par le raisonnement ni par la persuasion. Ces peurs irraisonnées sont connues sous le nom de *phobies*. Certaines d'entre elles sont si fréquentes qu'on leur a donné un nom particulier : la *claustrophobie* par exemple — peur des portes fermées, d'un espace circonscrit...

On pourrait citer un plus grand nombre de ces exemples dans le domaine de la médecine, mais je ne fais mention de ceux-là

que pour illustrer la forme mentale d'enfants de cet âge, et pour insister sur le fait que chaque erreur dans notre manière de traiter l'enfant ne se reflète pas seulement sur lui, mais aussi sur l'adulte qu'il deviendra.

Il faut vraiment se mettre à l'affût des découvertes pour pénétrer la mentalité de l'enfant, comme le psychologue pénètre le subconscient de l'adulte. Ce n'est pas chose facile, puisque souvent nous ne comprenons pas son langage ou que, du moins, nous ne lui attribuons pas la signification qu'il entend donner à ses paroles. Il est quelquefois nécessaire de connaître toute la vie de l'enfant, d'en rechercher les périodes précédentes, pour arriver à pacifier ces petits êtres dans les difficultés qu'ils rencontrent. Nous avons souvent besoin d'un interprète de l'enfant et de son langage pour nous donner la clé de son état mental.

J'ai longuement travaillé dans ce sens, essayant d'être cette interprète de l'enfant ; et j'ai observé avec surprise l'élan avec lequel il court vers celui qui peut l'aider.

L'ardeur de l'enfant est absolument indépendante de l'affection qu'il porte à celui qui le soigne et le caresse. L'interprète est pour l'enfant « la grande espérance » ; c'est quelqu'un qui lui ouvre la voie des découvertes, quand le monde lui a fermé ses portes. Cet individu qui l'aide entre en relation intime avec lui, une relation qui dépasse l'affection parce qu'elle offre une aide, et pas seulement une consolation.

Chez des amis où j'habitais, j'avais l'habitude de me mettre au travail tôt le matin. Un petit enfant qui n'avait pas plus d'un an et demi entra un jour dans ma chambre à cette heure matinale. Je l'interrogeai affectueusement, pensant qu'il avait envie de manger ; il me répondit : « Je veux les vers. » Surprise, je répétai : « Les vers ? » Il se rendit compte que je n'avais pas bien compris, et essaya de m'aider en ajoutant : « L'œuf. » Alors je pensai : ce n'est pas une question de repas. Que veut-il ? Et l'enfant ajouta encore : « Néna, l'œuf, les vers ! » Alors je compris, et je me rappelai (et cela confirme le besoin de connaître les circonstances de la vie de l'enfant) que, la veille, sa petite sœur Néna avait rempli le contour d'une forme ovale avec des traits au crayon de couleur. L'enfant avait eu envie des crayons, sa sœur les lui avait refusés et l'avait renvoyé. Alors, voyez comme travaille l'esprit d'un enfant, il ne s'était pas opposé à sa sœur, mais il avait attendu avec patience et fermeté l'occasion d'arriver à ses fins. Je lui donnai les crayons et l'encastrement ovale : le visage du petit s'illumina, mais il ne fut pas capable de dessiner le contour de l'œuf ; je dus le tracer pour lui. Et puis, quand ce fut fait, il le remplit de lignes ondoyantes. Sa petite sœur avait rempli

le sien des lignes droites habituelles, mais il pensa faire mieux en traçant des lignes ondoyantes ressemblant à des vers. L'enfant avait donc attendu que tout le monde dormît, excepté son interprète, et il était allé à elle, sentant qu'elle allait l'aider.

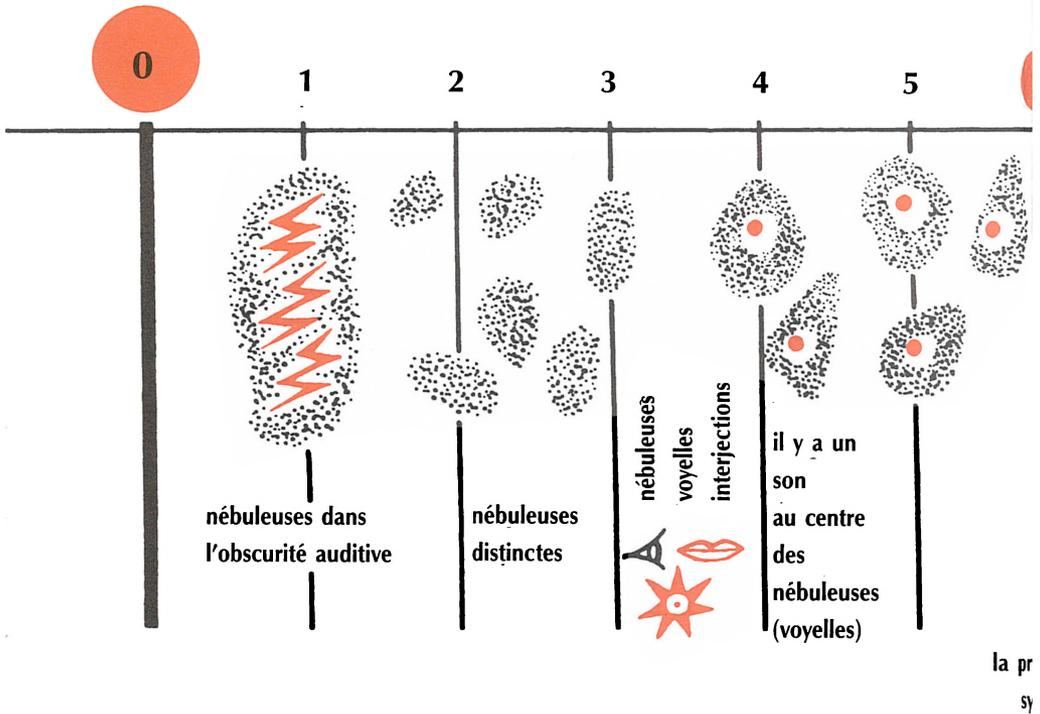
Ce ne sont pas les colères et les réactions violentes qui sont les caractères naturels de cet âge, mais la patience : la patience d'attendre le moment opportun. Les réactions violentes ou les colères expriment l'état d'exaspération de l'enfant qui ne sait pas s'exprimer. L'anecdote que nous rappelons ici révèle que le désir de l'enfant était de se livrer à une activité propre à des enfants plus grands. Si un enfant de trois ans se livre à une forme de travail, on verra le petit enfant d'un an et demi impatient de s'y appliquer. Il trouvera des obstacles dans l'exécution, mais il essaiera. Ainsi, une petite fille désirait imiter sa sœur de trois ans qui apprenait les premiers pas d'une danse. La maîtresse nous avait demandé comment elle pourrait bien enseigner ce pas à une aussi petite enfant. Nous avions insisté, en la priant de ne pas se soucier de savoir si l'enfant pouvait apprendre ou non, mais d'essayer de le lui enseigner. Sachant que notre but était d'aider cette enfant dans son développement, la maîtresse acquiesça ; immédiatement, la petite d'un an et demi se mit en avant en disant : « Moi aussi. » La maîtresse, répliqua alors que c'était absolument impossible et qu'enseigner cela à un petit enfant d'un an et demi mettrait sa dignité en péril. Nous sommes arrivés à la persuader de mettre sa dignité de côté et de nous satisfaire. Elle joua une marche. La petite entra immédiatement en fureur et ne voulut pas bouger. La maîtresse vit dans cette attitude la justification de son refus. Ce n'était pas la danse qui agitait l'enfant, mais on la vit se précipiter, furieuse, sur le chapeau de la maîtresse déposé sur le divan. Elle ne disait pas « chapeau » ni « maîtresse », mais répétait deux mots avec une colère concentrée : « Porte-manteau », « dans l'entrée », ce qui voulait dire : « Le chapeau ne peut rester sur le divan, mais sur le porte-manteau de l'entrée. » Elle avait oublié la danse et sa joie revint quand elle eut transformé le désordre en ordre. A peine le chapeau fut-il accroché au porte-manteau que la colère de l'enfant avait cessé et qu'elle se disposait à danser. Il est clair que le besoin fondamental d'ordre avait été supérieur à tout autre stimulant.

L'étude du langage et de la sensibilité de l'enfant permettent de pénétrer en lui à une profondeur à laquelle les psychologues n'arrivent généralement pas. La patience de l'enfant dans le premier exemple et la passion de l'ordre dans le second offrent matière à observations. Si, à côté de ces exemples, nous rappelons celui d'un enfant qui, ayant suivi une conversation, n'approu-

vait pas le jugement final touchant l'heureuse conclusion d'une histoire, nous voyons qu'il n'existe pas seulement les faits représentés par notre figure 6, mais toute une vie mentale, tout un cadre psychique, inconnu de nous.

Chaque découverte sur la mentalité de l'enfant de cet âge doit être observée afin de lui venir en aide pour une meilleure adaptation à son milieu. Quelle que soit la peine que cela coûte, quand il est question d'aider la vie, cela représente une valeur humaine de la plus grande élévation. La tâche de la maîtresse de la première enfance est très noble. Elle préluade et collabore au développement mental et à la formation du caractère. C'est à nous de définir la tâche des maîtresses de façon à éviter chez les enfants ces déviations et ces défauts qui en font des individus inférieurs, et pour cela, nous devons nous rappeler :

- 1) que l'éducation des deux premières années a une importance pour toute la durée de la vie ;
- 2) que l'enfant est doué d'une puissance psychique dont nous ne nous rendons pas encore compte ;
- 3) qu'il a une extrême sensibilité, laquelle, à la suite de violence, provoque, non seulement une réaction, mais des défauts qui peuvent subsister dans la personnalité.



SYMBOLES GRAMMATICaux :



nom



adjectif



article



verbe



adverbe



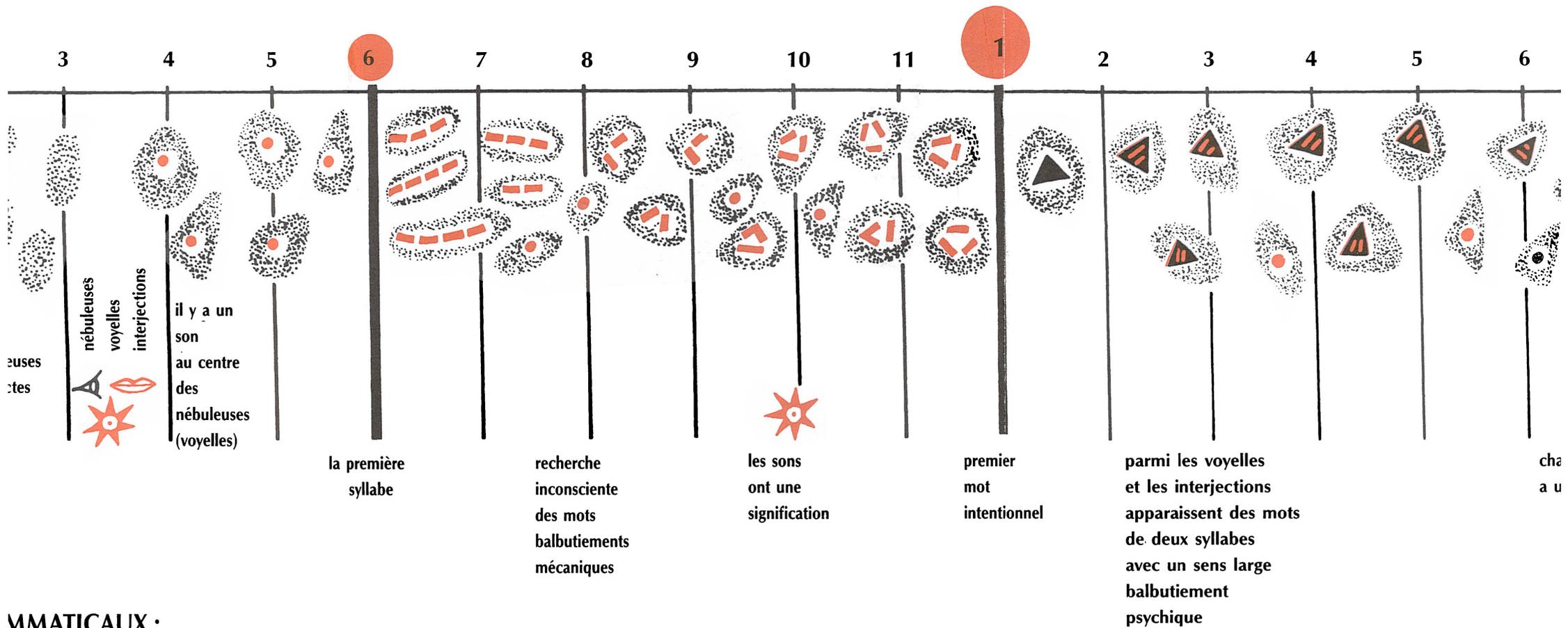
pronom



conjonction

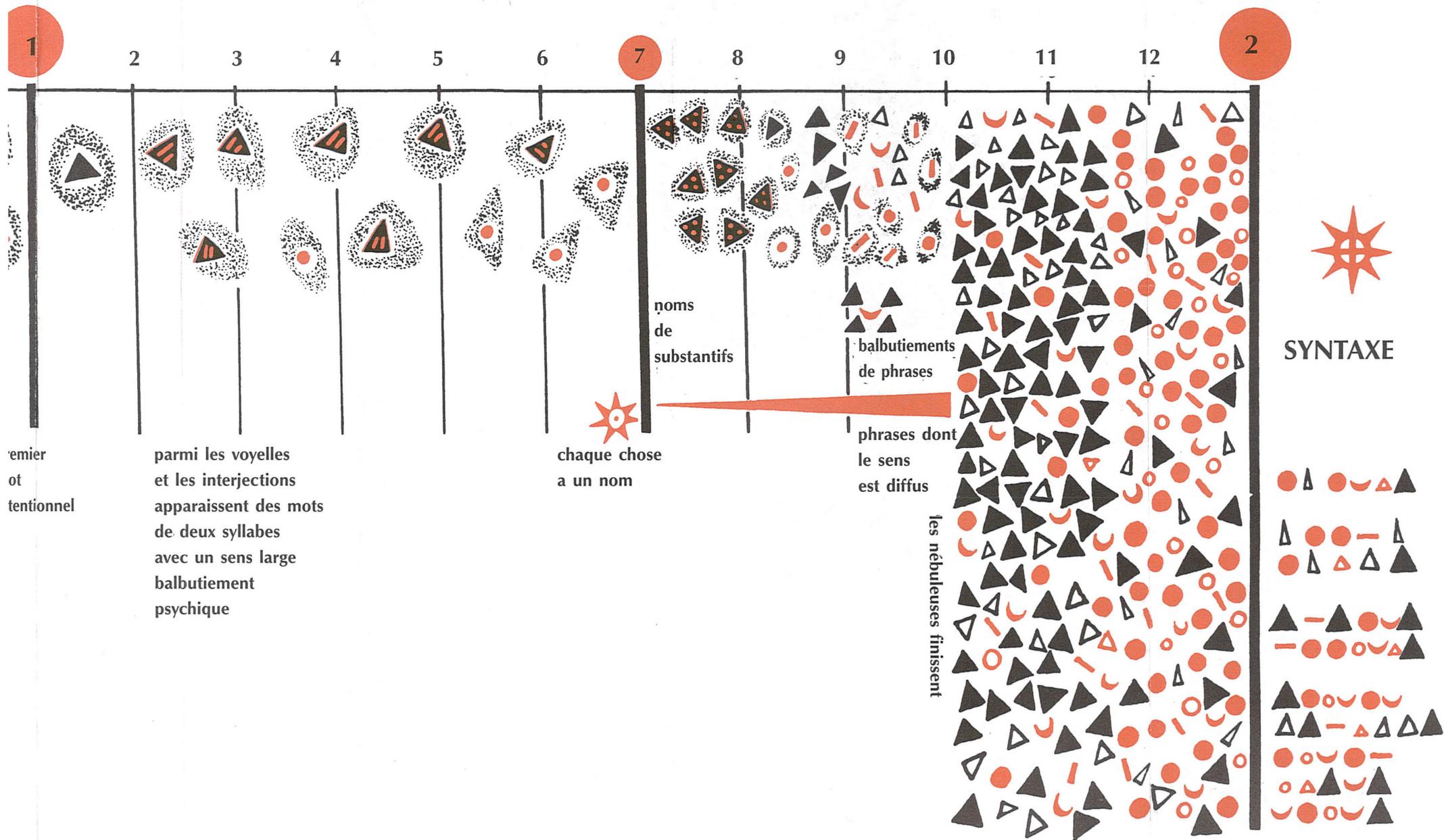


préposition



MMATICAUX :

- jectif △ article
- lverbe ▽ pronom
- réposition



LA NEBULEUSE A LA PHRASE CONSTRUITE SELON LA SYNTAXE

LE MOUVEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT TOTAL

Le mouvement est considéré ici d'un point de vue nouveau. Des malentendus l'ont toujours fait regarder comme un élément moins noble dans l'ensemble de l'organisme ; et particulièrement le mouvement de l'enfant, qui a été tristement négligé sur le plan de l'éducation, où toute l'importance était donnée aux connaissances intellectuelles. Seule, l'éducation physique a tenu compte du mouvement, mais sans le reconnaître comme collaborateur de l'intelligence. Examinons l'organisation du système nerveux dans toute sa complexité. Nous avons, avant tout, un cerveau ; et puis des sens, qui recueillent les impressions pour les transmettre au cerveau ; en troisième lieu, les muscles. Quel est le but des nerfs ? Communiquer l'énergie et le mouvement aux muscles (la chair). Le système nerveux comporte par conséquent trois parties :

- 1) le cerveau (le centre) ;
- 2) les nerfs sensibles et les organes des sens ;
- 3) les nerfs moteurs agissant sur les muscles.

Le mouvement est le point d'arrivée du système nerveux.

Sans mouvement on ne peut pas parler d'individu. Fût-ce un philosophe, quand il parle et qu'il écrit, il se sert de ses muscles ; s'il ne donnait une expression à ses méditations, quel but atteindrait-il ? Et sans muscles, l'expression de ses pensées, parlées ou écrites, serait impossible.

Chez les animaux, le comportement s'exprime seulement par le mouvement. Nous ne devons pas pour autant négliger chez l'homme cette expression de vitalité.

Les muscles, considérés comme aboutissement du système nerveux, mettent l'homme en relation avec son milieu. L'ensemble s'appelle *système de relation* : il met l'homme en rapport avec le monde, par conséquent avec les autres individus, si bien que, sans lui, les relations entre l'individu, le milieu et la société n'existeraient pas.

Les buts des autres systèmes du corps humain sont, pourrait-on dire, des buts égoïstes, parce qu'exclusivement au service du

corps de l'individu ; ils sont appelés *systèmes et organes de la vie végétative*.

Les systèmes végétatifs ne servent qu'à aider l'individu à croître et à végéter, à jouir du maximum de bien-être et de santé. Le système nerveux est considéré d'un tout autre point de vue ; il nous donne nos plus belles impressions, une aspiration vers les pensées élevées, mais il ne faut pas abaisser le système nerveux au niveau de la pure vie végétative : si l'on réduit son but à la simple pureté et à l'élévation de l'individu, on enferme l'homme dans les sphères d'un égoïsme spirituel, ce qui constitue une très grave erreur, sans doute la plus grande que l'on puisse commettre. Le comportement des animaux ne tend pas seulement vers la beauté et vers la grâce des mouvements ; il a une finalité plus profonde. De même, le but de l'homme n'est pas seulement d'atteindre la plus grande et la plus belle spiritualité ; naturellement, il peut et doit toujours tendre vers la perfection de la beauté physique et spirituelle, mais sa vie serait inutile, si à cela se limitait son but. A quoi serviraient, en effet, le cerveau et les muscles ? Rien n'existe au monde qui ne fasse partie de l'économie universelle ; et si nous possédons une richesse spirituelle, une conscience esthétique raffinée, nous ne l'avons pas pour nous seuls, mais parce que ces dons font partie de l'économie spirituelle universelle ; ils doivent être employés au bénéfice de tout et de tous. Les fonctions spirituelles sont une richesse, mais non pas une richesse personnelle ; elles doivent être mises en circulation pour que d'autres en jouissent ; elles doivent être exprimées, employées à compléter le cycle des relations. L'élévation spirituelle, recherchée pour elle-même, ne vaut rien ; considérée comme un bien personnel, elle négligerait la plus importante partie de la vie ainsi que son but. Ceux qui croient à la réincarnation et qui disent : « Si je vis bien maintenant, j'aurai une vie meilleure dans ma prochaine incarnation », l'égoïsme seul parle en eux. On réduit le niveau spirituel au végétatif. Si nous pensons toujours à nous, à nous dans l'éternité, nous sommes des égoïstes pour l'éternité. Il nous faut considérer un autre point de vue, pas seulement dans la vie pratique, mais encore dans l'éducation : c'est que la nature nous a dotés de fonctions, et que ces fonctions doivent atteindre leur plénitude ; toutes doivent être exercées.

Faisons une comparaison : pour pouvoir jouir d'une bonne santé, les poumons, l'estomac, le cœur, doivent fonctionner ; pourquoi ne pas appliquer la même règle au système nerveux de relation ? Si nous avons un cerveau, des sens et des organes de mouvement, tous doivent fonctionner ; ils doivent être exercés

dans toutes leurs possibilités afin qu'aucun n'en soit exclu. Même si nous désirons nous élever, et affiner, par exemple, notre cerveau, nous n'atteindrons pas notre but si nous n'en faisons pas fonctionner toutes les parties. Le mouvement pourra être l'ultime partie qui complétera le cycle. En d'autres termes, nous pouvons atteindre une élévation spirituelle grâce à l'action. C'est de ce point de vue qu'il faut considérer le mouvement ; il fait partie du système nerveux, et ne peut être négligé. Le système nerveux, bien que constitué de trois parties, est un tout, une unité qui doit être exercée dans son ensemble pour devenir parfaite.

C'est une des erreurs des temps modernes de considérer le mouvement en soi comme distinct de fonctions plus élevées ; on pense que les muscles existent et ne doivent être utilisés que pour maintenir de meilleures conditions de santé pour le corps ; aussi, cultive-t-on les exercices et les jeux de gymnastique pour se maintenir en bonne santé, pour respirer profondément, ou pour s'assurer une meilleure digestion et un meilleur sommeil.

On retrouve cette erreur sur le plan de l'éducation. C'est comme si, physiologiquement parlant, un grand prince était contraint de servir un berger. Ce grand prince — le système musculaire — est employé et réduit à n'être qu'un instrument du système végétatif. Cette grave erreur amène une rupture : la vie physique d'un côté et la vie mentale de l'autre. L'enfant devant se développer tant physiquement que mentalement, nous devons inclure dans son éducation des exercices physiques, des jeux, etc., parce que nous ne pouvons pas séparer deux éléments que la nature a disposés pour être unis. Si nous considérons la vie physique d'un côté et la vie mentale de l'autre, nous brisons le cercle de relation et les gestes de l'homme restent détachés du cerveau. Le véritable but du mouvement n'est donc pas de favoriser une meilleure nutrition et une meilleure respiration : son but est de servir la vie entière et, par là, l'économie spirituelle du monde.

Les mouvements de l'homme doivent être coordonnés par le centre — le cerveau — et placés à leur juste place ; l'esprit et l'activité font partie du même cycle et, grâce à leur jonction, le mouvement peut en être l'expression. En agissant différemment, nous ne faisons de l'homme qu'un amas de muscles sans cerveau. La partie végétative se développe ; la relation entre les éléments moteurs et le cerveau ne se produit pas ; l'autodécision du cerveau reste séparée du mouvement des muscles. Cela n'est pas l'indépendance ; c'est la scission entre des éléments que la nature, en sa sagesse, a liés. Quand on parle de développement mental,

certaines disent : « Le mouvement ? mais nous ne parlons pas du mouvement ; nous parlons du développement mental » ; et quand nous pensons à l'exercice de l'intelligence, nous imaginons tous les gens assis, immobiles ; mais le développement mental *doit* être relié au mouvement et dépendre de lui. Il faut que cette idée nouvelle entre dans la théorie et dans la pratique de l'éducation.

Jusqu'à présent, la plupart des éducateurs ont considéré le mouvement et les muscles comme les stimulants de la respiration, de la circulation, et l'exercice physique comme utile pour acquérir plus de force. Notre conception nouvelle soutient au contraire l'importance du mouvement comme aide au développement mental, quand il est mis en relation avec le centre. Le développement mental et le développement spirituel peuvent et doivent être aidés par le mouvement, sans lequel n'existent mentalement ni progrès ni santé.

Tout ce que j'ai dit vient de l'observation de la nature ; l'exactitude de cette observation tient à l'attention avec laquelle nous avons suivi le développement de l'enfant. Quand on observe un enfant, le résultat est évident : son esprit se développe par l'usage du mouvement. C'est là un exemple de perfectionnement de la compréhension toujours accompagné par une extension de l'usage des muscles producteurs du son et de la parole. Les observations faites sur les enfants du monde entier prouvent qu'ils développent leur propre intelligence grâce au mouvement ; le mouvement favorise le développement psychique, qui s'exprime à son tour par le mouvement et par l'action. Il s'agit ainsi d'un cycle, puisque psychisme et mouvement appartiennent à la même unité. Les sens viennent aussi à l'aide, puisque l'esprit du petit enfant, qui n'a pas l'occasion d'exercer une activité sensorielle, a un moindre développement. Les muscles (la chair), dont l'activité vient directement du cerveau, sont appelés *muscles volontaires*, ce qui signifie qu'ils sont mus par la volonté de l'individu ; or la volonté est une des plus hautes expressions du psychisme. Sans elle, la vie psychique n'existe pas. Puisque les muscles volontaires en dépendent, ils font, eux aussi, partie de l'organisme psychique.

Les muscles constituent la partie principale du corps. Le rôle du squelette et des os est de soutenir les muscles qui appartiennent à cet ensemble. La forme qui, de l'homme ou de l'animal, s'offre à nous, est constituée par les muscles attachés aux os ; ce sont eux qui donnent à l'individu la forme qui frappe notre regard. Les muscles, qui atteignent un nombre presque infini, présentent le plus grand intérêt par leur forme : les uns

sont délicats, tels autres sont massifs, celui-ci est court, cet autre se présente sous une forme allongée, et tous ont des fonctions différentes. Si un muscle fonctionne dans une direction, il en existe toujours un autre qui fonctionne en direction opposée, et plus ce jeu des forces opposées est vigoureux et raffiné, plus est raffiné le mouvement qui en résulte. L'exercice que l'on fait pour exécuter un mouvement le plus harmonieusement possible est un exercice capable de créer une plus grande harmonie par le contraste. Ce qui importe donc, ce n'est pas l'accord, mais le contraste harmonisé, l'opposition dans l'accord.

On n'a pas conscience de ce jeu des oppositions, mais il n'en est pas moins vrai que c'est lui qui crée le mouvement. Chez les animaux, la perfection du mouvement est donnée par la nature. La grâce du saut du tigre, le balancement de l'écureuil sont dus à une richesse d'oppositions mises en jeu pour atteindre cette harmonie de mouvement, comme un rouage compliqué qui travaille à la perfection, comme une horloge dont les roues tournent en directions opposées. Quand tout le mécanisme fonctionne bien, nous avons l'indication exacte du temps. Le mécanisme du mouvement est donc très compliqué et très raffiné. Chez l'homme, il n'est pas préétabli avant la naissance, il doit être construit et perfectionné grâce aux expériences pratiques. Le nombre des muscles est si grand chez lui que n'importe quel mouvement lui serait possible : nous ne parlons pas des exercices, mais des coordinations du mouvement. Cette coordination n'est pas innée ; elle doit être construite et accomplie par le psychisme : en d'autres termes, l'enfant construit ses propres mouvements, et il les perfectionne par la suite. Il assume donc un rôle constant dans ce travail effectué par une série d'exercices ; puis il développe ce qu'il a construit.

Les mouvements de l'homme ne sont ni limités ni fixes ; il peut les diriger et les contrôler. Certains animaux ont une habileté caractéristique : ils rampent, ou ils courent, ou ils nagent, etc. ; aucun de ces mouvements n'est une caractéristique de l'homme, mais ils peuvent tous être exécutés par lui ; car ce qui lui est propre, c'est d'être capable d'exécuter tous les mouvements.

Pour atteindre à cette mobilité, il faut que l'homme travaille et crée par sa volonté et par la répétition des exercices la possibilité de coordonner les mouvements, subconsciemment selon leur but, et consciemment selon son initiative. En réalité, aucun individu n'acquiert l'usage de tous ses muscles et pourtant, ils existent ; l'homme est comme quelqu'un qui serait très riche, si riche qu'il ne pourrait se servir que d'une partie seulement

de ses richesses ; il fait donc un choix. Si un homme est gymnaste de profession, cela ne veut pas dire qu'il lui a été concédé une particulière habileté musculaire, pas plus qu'une danseuse professionnelle n'est née avec des muscles destinés à la danse. Gymnaste ou ballerine se développent par la force de la volonté. Chacun a reçu de la nature une telle richesse de muscles qu'il peut choisir ceux dont il a besoin ; et son psychisme crée et dirige son développement. Rien n'est établi, mais tout est possible, si le psychisme individuel donne la direction juste.

Tous les hommes ne font pas la même opération en série, comme les animaux d'une espèce semblable. Même un acte exécuté par des individus différents, chacun le fera différemment. Ainsi, nous écrivons tous, mais chacun de nous a sa propre écriture. Chaque être humain a sa propre vie.

Nous voyons par le mouvement comment s'accomplit le travail de l'individu ; or ce travail est l'expression de son psychisme ; et *c'est* la vie psychique même qui dispose d'une grande richesse de mouvements. Ces mouvements se développent au service de la partie centrale et directrice, c'est-à-dire de la vie psychique. Si un homme ne développe pas tous ses muscles et ne se sert de ceux qu'il a développés que pour un travail grossier, sa vie psychique se trouve limitée par la limitation même de son activité musculaire, jusque dans le travail choisi par lui. Aussi la vie psychique de l'oisif est-elle en grand danger : s'il est vrai que tous les muscles ne peuvent être employés, il est pourtant dangereux de n'en employer qu'un nombre inférieur à une certaine quantité ; il se produit alors un affaiblissement de toute la vie de l'individu. La gymnastique et les jeux ont été introduits dans l'éducation pour empêcher qu'un trop grand nombre de muscles ne restent inemployés.

La vie psychique doit mettre davantage les muscles en usage ou bien alterner les activités physiques et mentales. Le but n'en est pas limité à l'acquisition de connaissances déterminées. Dans certaines formes d'éducation « moderne », on développe le mouvement parce qu'il sert certains buts précis de la vie sociale : ainsi, un enfant doit bien écrire parce qu'il doit devenir professeur ; un autre doit apprendre à bien travailler de la pelle parce qu'il deviendra mineur. Cet apprentissage, limité et direct, ne sert pas le véritable but du mouvement. Nous pensons que l'enfant doit perfectionner la coordination des mouvements nécessaires à sa vie psychique pour stimuler à la fois les applications pratiques et leurs possibilités d'exécution ; faute de quoi le cerveau se développera pour son propre compte, étranger à la réalisation du mouvement, et le mouvement, n'étant pas dirigé par le

psychisme, travaillera à faux. Le mouvement est si nécessaire à la vie de relation que c'est à ce niveau qu'il doit être développé au service du tout¹.

L'action est trop dirigée actuellement vers l'autoperfection et vers l'autoréalisation. Si nous comprenions le véritable but du mouvement, cette autocalisation ne devrait pas exister : elle devrait s'étendre à toutes les possibilités réalisables. Bref, il nous faut avoir toujours présent à l'esprit ce que nous pourrions appeler la *philosophie du mouvement*. Le mouvement est ce qui distingue la vie des choses inanimées, mais la vie n'agit pas au hasard, elle agit selon ses buts et selon ses lois. Imaginons ce que serait le monde si tout était immobile, si les plantes n'avaient plus d'activité. Il n'y aurait plus ni fruits, ni fleurs. Le pourcentage de gaz vénéneux augmenterait dans l'air, causant un grave danger. Si tout mouvement s'arrêtait, si les oiseaux s'immobilisaient sur les arbres et les insectes sur la terre, si les bêtes de proie ne bondissaient plus dans les solitudes et que les poissons ne nagent plus dans les océans, quel monde terrible serait le nôtre !

L'immobilité est impossible. Le monde deviendrait un chaos si le mouvement cessait, ou si les êtres agissaient sans but, sans cette fin utile assignée à tous. Tout individu a ses mouvements propres caractéristiques, sa propre finalité préétablie et il existe dans la création une coordination harmonieuse de toute cette activité tendant vers un but.

Travail et mouvement sont une seule et même chose. La vie de l'homme, comme celle de la société, est étroitement liée au mouvement. Si tous les êtres humains cessaient seulement pendant un mois d'agir, l'humanité cesserait d'exister. On peut donc dire que la question du mouvement est une question sociale, et non une question de gymnastique individuelle. Si l'œuvre humaine se bornait aux exercices physiques, toutes les énergies de l'humanité seraient consumées pour rien. La société est fondée sur le but utile du mouvement direct ; l'individu agit au sein de la société pour atteindre ce but à la fois individuel et social. Quand nous parlons du comportement des hommes ou des animaux, nous nous référons à leurs mouvements orientés vers une fin. C'est le comportement de leur vie pratique ; mais il ne se borne pas aux activités de la vie individuelle ou d'utilité domestique, on doit les accomplir dans un dessein plus vaste. Le mouvement et le travail sont au service des autres. S'il n'en était pas

1. Pour une exposition de cette nécessité, voir Prof. J. J. BUIJTENDIJK, *Erziehung durch lebendiges Tun*.

ainsi pour le mouvement de l'homme, ce mouvement ne serait rien de plus qu'un exercice de gymnastique. La danse est certainement parmi les mouvements les plus individuels ; mais la danse aussi, s'il n'y avait pas de public, serait sans but social.

Si nous avons à l'esprit l'existence du plan cosmique, où toute forme de vie s'appuie sur des mouvements intentionnels qui n'ont pas seulement un but direct, nous pourrions mieux comprendre et mieux diriger le travail de l'enfant.

L'INTELLIGENCE ET LA MAIN

Le développement mécanique du mouvement, par sa complexité, par la valeur de tout ce qui le compose et par le fait qu'il est perceptible dans toutes ses phases successives, est un sujet d'études d'un grand intérêt chez l'enfant.

Dans la figure 7, le développement du mouvement est représenté par deux lignes jalonnées de points de repère. Les lignes correspondent à différentes formes de mouvement ; les triangles noirs indiquent les semestres, et les cercles rouges, les années. La ligne inférieure représente le développement de la main et la ligne supérieure celui de l'équilibre et du mouvement : dans le diagramme se trouve donc le développement des quatre membres, considérés deux à deux.

Chez tous les animaux, le mouvement des quatre membres se développe uniformément, alors que chez l'homme chaque couple de membres se développe de façon différente de l'autre couple ; cela prouve clairement que leur fonction est différente : il y a la fonction des jambes ; il y a celle des bras. Il est évident que le développement du pas et de l'équilibre est tellement fixe chez tous les hommes qu'on peut le considérer comme un développement biologique. Nous pouvons dire, d'avance, que l'homme marchera et que tous les hommes feront le même usage de leurs pieds ; tandis que nous ne savons pas ce que chaque individu fera de ses propres mains. Nous ignorons aujourd'hui l'activité particulière que produiront les mains des nouveau-nés, et il en était de même dans le passé. La fonction des mains n'est pas fixée. Les types de mouvements ont donc une signification différente, selon que l'on considère les mains ou les pieds.

Il est certain que la fonction des pieds est biologique ; elle est toutefois liée à un développement intérieur : celui du cerveau. D'autre part, l'homme est le seul à marcher sur ses deux jambes ; tous les autres mammifères marchent sur quatre. Quand l'homme est arrivé à marcher sur ses deux membres, il continue toute sa vie, en maintenant le difficile équilibre vertical. Cet équilibre n'est pas facile à acquérir et constitue une véritable conquête ; il oblige l'homme à appuyer tout le pied par terre, alors que la plus grande partie des animaux marchent sur la

pointe du pied, parce que l'usage des quatre membres rend un petit point d'appui suffisant. Le pied employé pour marcher peut être étudié d'un point de vue physiologique, biologique et anatomique. Il intéresse ces trois aspects.

Si la main n'a pas ce guide biologique, et si ses mouvements ne sont pas préétablis, par quoi est-elle guidée ? Si elle ne relève ni de la biologie ni de la physiologie, c'est qu'elle doit avoir une dépendance psychique. La main dépend donc, pour son développement, du psychisme, et pas seulement du psychisme personnel de l'individu, mais encore de la vie psychique à différentes époques. Le développement de l'habileté manuelle est lié au développement de l'intelligence et, si nous considérons l'Histoire, au développement de la civilisation. Nous pourrions dire que l'homme, quand il pense, agit avec les mains ; du travail fait avec ses mains, il a laissé des traces presque dès son apparition sur la terre. Des témoins du travail manuel des grandes civilisations passées sont restés. En Inde on trouve des travaux si fins qu'on ne saurait les imiter ; et il existe, dans les Antiquités égyptiennes, des ouvrages admirables, alors que des civilisations ayant atteint un niveau moins raffiné n'ont laissé que des exemples plus grossiers.

Le développement de l'habileté de la main va par conséquent de pair avec le développement de l'intelligence. Le travail manuel d'un type raffiné appelle certainement, pour pouvoir être exécuté, le guide et l'attention de la partie intellectuelle de l'homme. En Europe, au moyen âge, il y eut une époque de grand réveil intellectuel ; à cette période, on enlumina les textes qui exprimaient les pensées nouvelles. Même la vie de l'esprit, qui semble si éloignée des choses de la terre, lui doit sa splendeur ; et nous pouvons admirer les travaux miraculeux dans les temples qui réunissent les hommes en adoration, et qui n'ont surgi que là où existait une vie spirituelle.

Saint François d'Assise, dont l'esprit fut sans doute le plus simple et le plus pur qui ait jamais existé, avait dit : « Voyez ces montagnes ; ce sont là nos temples, et c'est d'elles que nous devons nous inspirer. » Aussi, le jour où lui et ses frères spirituels furent appelés à construire une église, étant pauvres, ils se servirent des pierres grossières dont ils pouvaient disposer, et portèrent ensemble ces pierres pour construire la chapelle. Et pourquoi ? Parce qu'un esprit a besoin d'être matérialisé par quelque travail ; ce sont les mains qui doivent y aider. Partout se trouvent les traces de la main de l'homme, et c'est à ces traces que nous pouvons reconnaître son esprit et la pensée de son temps.

Si nous remontons en pensée jusqu'à l'obscurité des âges loin-

tains qui n'ont même pas pu nous transmettre les ossements des hommes, qu'est-ce qui a pu nous aider à connaître et à nous représenter cette époque? Les œuvres d'art. En considérant ces époques préhistoriques, un type de civilisation primitive nous apparaît, basée sur la force : les monuments et les œuvres des hommes de ces temps sont constitués par d'énormes masses de pierre, et nous nous demandons avec stupéfaction comment ils ont pu faire pour les construire. Ailleurs, des œuvres d'art plus raffinées nous révèlent les travaux des hommes à un niveau de civilisation sans aucun doute supérieur. Nous pouvons, par conséquent, dire que la main a suivi l'intelligence, la spiritualité et le sentiment ; c'est la trace de son travail qui nous a apporté les preuves de la présence de l'homme. Même sans considérer les choses d'un point de vue psychologique, nous nous apercevons que tous les changements survenus dans le milieu de l'homme sont dus à sa main. En réalité, on dirait que le but de l'intelligence, c'est le travail des mains ; si l'homme n'avait eu que l'idée du langage parlé pour communiquer avec ses semblables, et si sa science ne se fut exprimée que par des mots, aucune trace ne serait restée des races humaines qui nous ont précédés. Grâce aux mains qui ont accompagné l'intelligence, la civilisation s'est créée : la main est l'organe de cet immense trésor donné à l'homme.

Les mains sont reliées à la vie psychique. Ceux qui étudient la main démontrent que l'histoire de l'homme y est imprimée, et qu'elle est un organe psychique. L'étude du développement psychique de l'enfant est intimement liée à l'étude du développement du mouvement de la main. Cela nous prouve quel stimulant psychique elle constitue, puisque le développement de l'enfant lui est lié. Nous pouvons en conclure que l'intelligence de l'enfant atteint un certain niveau, sans qu'il fasse usage de sa main ; l'activité manuelle lui fait atteindre un niveau plus élevé, et le petit enfant qui s'est servi tout seul de ses mains présente un caractère plus fort. Ainsi, le développement du caractère, qui pourrait sembler un phénomène typiquement psychique, reste rudimentaire si l'enfant n'a pas la possibilité de se servir de sa main pour agir lui-même dans le milieu. Mon expérience m'a démontré que si, à la suite de conditions particulières, l'enfant ne peut faire usage de sa main, son esprit se maintient à un niveau inférieur ; il reste incapable d'obéir, sans esprit d'initiative, paresseux et triste ; alors que celui qui a pu travailler de ses mains révèle un caractère mieux trempé. Cela nous fait penser à un moment intéressant de la civilisation égyptienne, alors que le travail manuel était partout présent : dans l'art, dans l'architecture, dans la religion ; si nous lisons les inscriptions des temples

de cette époque, nous constaterons que la plus haute louange attribuée à un homme était de déclarer qu'il avait du caractère. Le développement du caractère était très important pour ce peuple qui avait réalisé de ses mains des travaux colossaux. C'est un exemple qui prouve encore une fois combien le mouvement de la main est lié, à travers l'Histoire, au développement du caractère, de la civilisation et de la personnalité. Si, par ailleurs, nous observons comment marchaient tous ces divers peuples, nous trouvons naturellement que tous marchaient sur leurs deux jambes, droits et en équilibre ; sans doute dansaient-ils et couraient-ils d'une façon un peu différente de la nôtre, mais ils se servaient toujours de leurs jambes pour la locomotion ordinaire.

Le développement du mouvement est donc double ; en partie lié aux lois biologiques, en partie en relation avec la vie intérieure, mais toujours relié à l'usage des muscles. En étudiant l'enfant, nous suivons par conséquent deux développements : le développement de la main et celui de l'équilibre et de la marche. Ce n'est qu'à un an et demi que s'établit un rapport entre ces deux développements : quand l'enfant désire transporter des objets lourds, et que ses jambes doivent l'y aider. Les pieds, qui peuvent marcher et transporter l'homme dans les différentes parties du globe, le conduisent où il peut travailler de ses mains : l'homme se déplace sans cesse ; il occupera peu à peu la surface de la terre ; il vit et meurt en procédant à cette conquête de l'espace, mais il laisse derrière lui, comme une trace de son passage, le travail de ses mains.

En étudiant le langage, nous avons constaté que la parole était liée spécialement à l'ouïe ; le développement du mouvement est lié à la vue ; il nous faut des yeux pour voir où nous mettons les pieds, de même qu'il nous faut voir ce que nous faisons. Ce sont les deux sens particuliers liés au développement de l'ouïe et de la vue. Il faut noter que, dans le développement de l'enfant, c'est l'observation de ce qui l'entoure qui se produit tout d'abord, parce qu'il lui faut connaître le milieu dans lequel il va vivre. L'observation précède le mouvement et, quand il commencera à se mouvoir, il s'orientera en se basant sur ses observations. L'orientation dans le milieu et le mouvement sont étroitement liés au développement psychique. Et voilà la raison pour laquelle le nouveau-né, pendant un temps, est immobile ; quand il pourra se mettre en mouvement, il prendra pour guide son propre psychisme.

La première manifestation du mouvement est de saisir ; à peine l'enfant a-t-il saisi quelque objet que son attention est

appelée par sa main, qui en a été capable. La préhension, d'abord inconsciente, devient consciente et, comme on le voit pour le mouvement, c'est la main, et non le pied, qui attire l'attention de la conscience. Quand la préhension survient, elle se développe rapidement et, d'instinctive qu'elle était, elle devient intentionnelle, à six mois. A dix mois, l'observation du milieu a éveillé et attiré l'intérêt de l'enfant qui désire s'en rendre maître. La préhension intentionnelle, poussée par le désir, cesse ainsi d'être une simple préhension. C'est alors que commence le véritable exercice de la main, qui s'exprime spécialement par le déplacement des objets.

Possesseur d'une claire vision de son milieu, plein de désirs, l'enfant commence à agir ; avant l'accomplissement de sa première année, sa main s'occupe à une variété d'activités qui représentent — pourrait-on dire — autant de types de travaux : ouvrir et fermer des portes, des tiroirs, etc., boucher des bouteilles, enlever des objets d'un récipient pour les mettre dans un autre, etc. L'habileté se développe grâce à ces exercices.

Qu'est-il advenu, pendant ce temps, de l'autre paire de membres ? Ici, ce n'est ni l'intelligence ni la conscience qui sont intervenues, mais un phénomène anatomique : le développement rapide du cervelet, centre de l'équilibre.

C'est comme une cloche qui sonnerait pour appeler un corps inerte à se soulever et à se mettre en équilibre. Le milieu n'a plus rien à faire ici, c'est le cerveau qui ordonne ; et le petit enfant, avec effort, un peu aidé, s'assied, et puis se met debout.

Les psychologues disent que l'homme se lève en quatre temps : d'abord il se soulève et s'assied, et puis il se met sur le ventre et marche à quatre pattes, et si, durant cette période, on l'aide en lui offrant deux doigts pour le soutenir, il se met debout puis avance ses pieds, l'un après l'autre, mais en n'appuyant que la pointe par terre. Enfin, il se tient seul ; mais alors, c'est avec tout le pied qu'il s'appuie par terre ; il a ainsi atteint la position verticale normale de l'homme ; il peut marcher en se tenant à quelque chose, par exemple à la jupe de sa mère. Et peu après, le voilà qui marche seul !

Tout ce processus n'est dû qu'à une maturation intérieure. Il pourrait dire : « Au revoir, j'ai mes jambes, et je m'en vais. » C'est un autre stade qui est atteint, puisque l'acquisition de l'indépendance consiste dans la possibilité d'agir soi-même. L'enseignement qui se dégage de ces stades successifs du développement, c'est que l'homme atteint à l'indépendance par l'effort. Être capable d'agir soi-même, sans l'aide d'autrui, voilà l'indépendance. S'il y a indépendance, l'enfant progresse rapidement ;

si elle vient à manquer, le progrès est lent. Quand nous avons cela présent à l'esprit, nous savons comment nous comporter et nous possédons une orientation utile : offrir notre soutien quand il peut aider l'enfant, et ne pas le lui imposer quand ce n'est pas nécessaire. L'enfant qui est capable de marcher seul doit le faire, parce que tout son développement en est renforcé, et chaque acquisition se fixe grâce à l'exercice. Si on porte dans les bras un enfant jusqu'à trois ans comme cela se voit souvent, son développement n'en est pas aidé ; il est entravé. Dès que l'indépendance des fonctions est acquise, l'adulte qui voudrait continuer à aider devient un obstacle.

Il est par conséquent bien clair que nous ne devons pas porter l'enfant dans nos bras, mais que nous devons lui permettre de marcher ; et si sa main désire travailler, nous devons lui fournir la possibilité de se livrer à une activité intelligente. Ce sont ses propres actions qui le dirigent sur la voie de l'indépendance.

A un an et demi, un facteur très important intervient dans le développement des mains et des pieds, de façon évidente : c'est la force. L'enfant qui a acquis l'agilité et l'habileté se sent un homme fort. En tous ses actes, sa première impulsion n'est pas simplement de s'exercer, mais d'accomplir un maximum d'efforts, point de vue bien différent de celui de l'adulte. La nature semble lui dicter ici : « Tu as la possibilité et l'agilité du mouvement ; deviens donc fort, autrement tout est inutile. »

C'est alors que s'établit le rapport entre les mains et l'équilibre, quand l'enfant, au lieu de se contenter de marcher, aime faire de longues promenades et porter de lourds fardeaux. En effet, l'homme n'est pas simplement destiné à marcher ; il doit aussi transporter sa charge. La main qui a appris à saisir doit maintenant s'exercer à soutenir et à transporter des fardeaux. C'est ainsi que nous voyons l'enfant d'un an et demi se saisir d'un broc d'eau et, pour régler son propre équilibre, marcher tout doucement. Il a aussi ce goût de braver les lois de la gravitation et de les surmonter : l'enfant aime grimper et, pour cela, il faut qu'il s'agrippe à quelque chose avec la main et qu'il tire. Ce n'est plus prendre pour posséder, mais saisir quelque chose avec le désir de monter. C'est un exercice de force, et il y a toute une période vouée à ce genre d'exercice. Ici encore apparaît la logique de la nature, puisque l'homme devra exercer sa propre force. Par la suite, l'enfant, capable de marcher, et sûr de sa force, observe les gestes des hommes autour de lui et tend à les imiter. Pendant cette période, il imite les actes de ceux qui l'entourent, non parce que quelqu'un lui dit de le faire, mais par une nécessité

intime. Cette imitation ne s'observe d'ailleurs que si l'enfant est libre d'agir. Voici donc la logique de la nature :

1. faire acquérir la station debout,
2. faire marcher et acquérir la force,
3. faire participer à l'activité des personnes qui l'entourent.

La préparation précède l'action. L'enfant doit donc se préparer lui-même et préparer ses propres instruments, et puis il doit s'affermir, donc observer les autres, et enfin commencer à faire quelque chose. La nature lui suggère des exercices de gymnastique, tels que de grimper sur les chaises et les marches d'escalier. C'est seulement alors que commence la phase où il désire faire les choses lui-même. « Je me suis préparé, et maintenant je désire être libre. » Aucun psychologue n'a suffisamment tenu compte du fait que l'enfant devient un grand marcheur et qu'il a besoin de faire de longues promenades. En général, nous le portons ou nous le mettons dans une petite voiture.

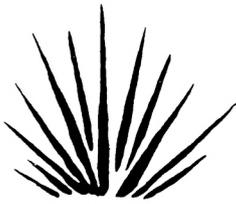
Nous pensons qu'il ne peut pas marcher, et nous le portons dans nos bras ; qu'il ne peut pas travailler, et nous travaillons pour lui : si bien qu'au seuil de la vie, nous lui donnons un complexe d'infériorité.

DÉVELOPPEMENT ET IMITATION

Dans le chapitre précédent, nous avons laissé l'enfant à l'âge d'un an et demi ; cet âge est devenu un centre d'intérêt considéré comme de la plus grande importance dans l'éducation. Cela peut sembler étrange, mais nous devons nous rappeler qu'il s'agit du moment où la préparation des membres supérieurs et celle des membres inférieurs coïncident. A cette époque, la personnalité de l'enfant est sur le point d'éclore, puisqu'à deux ans, il atteint le véritable degré de plénitude avec *l'explosion du langage*. Au seuil de cet événement, à un an et demi, il fait de grands efforts pour exprimer ce qui est en lui : c'est une époque de fatigue et de construction.

Pendant cette phase du développement, il faut être particulièrement attentif à ne pas détruire les tendances de la vie. Si la nature a indiqué aussi clairement que c'est la période de l'effort maximum, nous devons aider cet effort. Il s'agit d'une affirmation générale : mais les observateurs de l'enfant fournissent des détails plus précis. Ils affirment qu'à cette époque, l'enfant commence à montrer une tendance à l'imitation. Cela n'est pas une découverte neuve en soi, parce qu'en tout temps on a dit que les enfants imitaient. Mais il s'agissait, jusqu'à présent, d'une affirmation superficielle : nous nous rendons compte maintenant que le fils de l'homme doit *comprendre* avant d'imiter. L'idée ancienne était qu'il suffisait que nous agissions pour que l'enfant nous imite ; il n'y avait aucune autre responsabilité pour l'adulte. On parlait, naturellement, de la nécessité de donner le bon exemple, si l'on voulait avoir une bonne humanité. Les mères, tout spécialement, devaient être parfaites.

Mais la nature a raisonné autrement : elle ne s'occupe pas de la perfection des adultes. L'important est que l'enfant, pour imiter, y soit préparé ; et cette préparation dépend des efforts de chaque enfant. L'exemple n'offre qu'un motif d'imitation, mais ce n'est pas l'essentiel. Ce qui importe, c'est le développement de l'effort d'imitation : ce n'est pas d'atteindre la reproduction exacte de l'exemple donné. En réalité, l'enfant, une fois lancé vers cet effort, surpasse souvent en perfection et en exactitude l'exemple qui l'a tenté.



0

1

2

3

4

5

6

7

DEVELOPPEMENT
CONSIDERABLE
DU CERVEAU



L'EQ

contrôle
de la tête

avec de l'aide
il peut
s'asseoir

mis sur le
ventre, il
peut lever la
tête et les
épaules

L'ÉQUILIBRE

0

1

2

3

4

5

6

7

D'ABORD VIVRE

adaptations
physiologiques

EVOLUTION
DE LA
PREHENSION

EVOLU

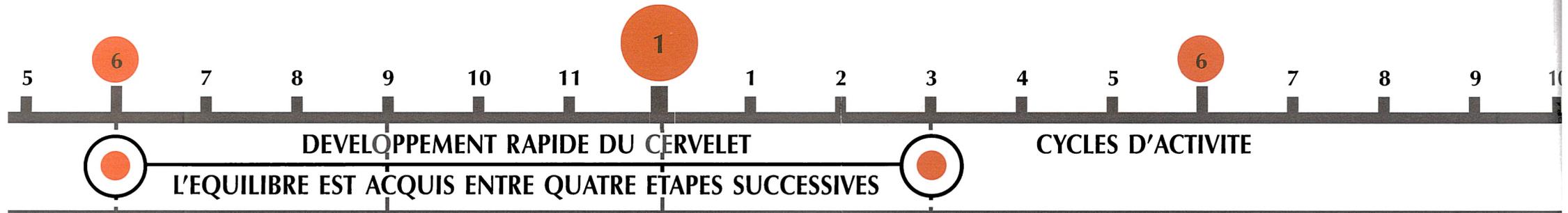
préhension
instinctive

étude
de la
main

préhension
intentionnelle
des objets

LA MAIN

DEVELOPPEMENT DU MOUVEMENT



1 2 3 4

EFFORT MAXIMUM

avec de l'aide
il peut s'asseoir

il peut s'asseoir seul

il peut se tenir debout, mais il marche sur ses quatre membres

les mouvements de la marche, sur la pointe des pieds avec de l'aide

il peut marcher avec de l'aide

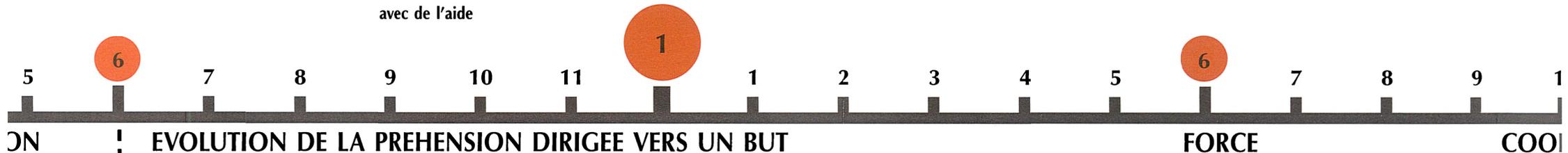
il pose son pied à plat sur le sol

il marche sans aide

il marche en transportant des objets lourds

il saisit les objets pour grimper

il monte l'escalier



5 6 7 8 9 10 11 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

préhension intentionnelle des objets

préhension dirigée par le désir (CHOIX)

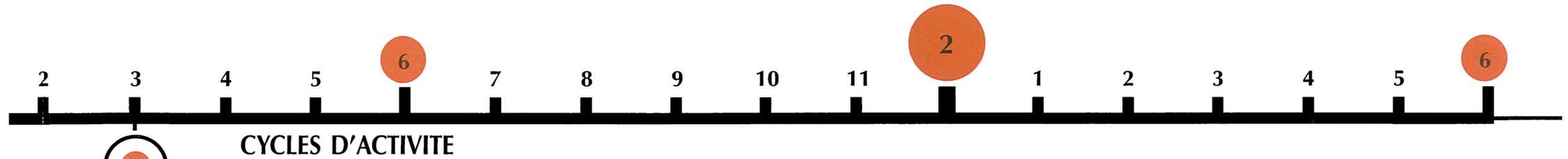
travail et exercices
discrimination des désirs

première activité de la main dirigée vers un travail

les bras portent des objets lourds grâce à la préhension ils aident l'enfant à grimper expressions d'efforts maximum

exercices avec la main travail conduisant à l'indépendance déplacement des objets avec un but nettoyage d'objets mise du couvert

MENT DU MOUVEMENT



ESSIVES



4

EFFORT MAXIMUM

il marche sans aide

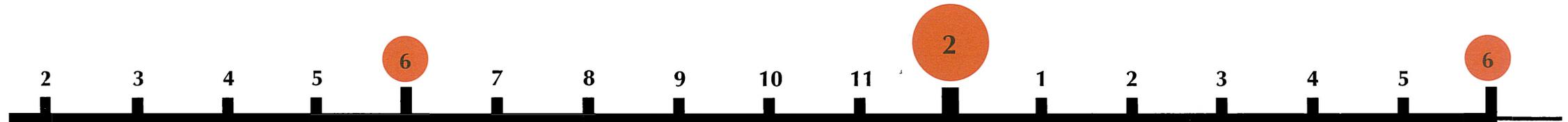
il marche en transportant des objets lourds
il saisit les objets pour grimper

il court et saisit les objets avec assurance

il fait de longues marches

il monte l'escalier

GYMNASTIQUE



FORCE

les bras portent des objets lourds grâce à la préhension ils aident l'enfant à grimper expressions d'efforts maximum

exercices avec la main travail conduisant à l'indépendance déplacement des objets avec un but nettoyage d'objets mise du couvert

travail conduisant à l'indépendance lavage de la vaisselle sûreté des gestes pour attraper et saisir des objets et grimper activité d'imitation

"AIDE-MOI A FAIRE SEUL"

activité in ers un travail

En certains cas, le fait est évident : si l'on désire que l'enfant devienne pianiste, chacun sait qu'il ne suffit pas pour cela d'imiter celui qui joue du piano ; il doit préparer ses mains. Et pourtant, nous suivons souvent le raisonnement simpliste de l'imitation pour des questions d'un niveau bien plus élevé. Nous lisons ou nous racontons à l'enfant des histoires de héros et de saints, et nous pensons qu'il peut en être suggestionné : mais ce n'est pas possible, si son esprit n'a pas été convenablement préparé. On ne devient pas grand par simple imitation. L'exemple peut susciter l'inspiration et l'intérêt ; le désir d'imiter peut stimuler l'effort ; mais même pour réaliser tout cela, il est nécessaire d'être préparé ; la nature l'a bien démontré : sur le plan de l'éducation, l'imitation est impossible sans préparation. L'effort ne tend pas à imiter, mais à créer *en soi la possibilité d'imiter* ; à se transformer soi-même en ce qu'on veut être. De là l'importance pour toute acquisition d'être préparée indirectement. La nature ne nous donne pas seulement le pouvoir d'imiter, mais aussi celui de nous transformer pour devenir semblables à l'exemple ; et si nous, éducateurs, nous avons la conviction qu'il est possible d'aider la vie à se développer, nous devons savoir comment apporter cette aide.

En observant un enfant de deux ans, nous voyons qu'il tend vers une activité déterminée. Elle peut nous sembler absurde à nous, mais qu'importe ! Il doit mener cette activité jusqu'au but. C'est la force vitale qui commande cette activité ; et si le cycle de cette activité est interrompu, il en résulte certaines déviations, dont un manque de volonté. La possibilité de mener ce cycle d'activité à terme est maintenant considérée comme importante, de même que la préparation indirecte ; c'est proprement cela, la préparation indirecte. Toute notre vie est préparation indirecte. L'action essentielle de chacun a toujours été précédée d'une période préparatoire ; cela peut n'avoir pas été sur le même plan que le but envisagé, mais sans aucun doute, l'effort, sur quelque plan qu'il ait été placé, a dû se poursuivre : le cycle doit être accompli. Ainsi, nous ne devons entraver aucune activité de l'enfant, même si elle nous semble absurde ou contraire à nos désirs, à condition, naturellement, qu'elle ne soit pas dangereuse ; il complète le cycle de sa propre activité. Les enfants de cet âge montrent de curieuses façons de faire aboutir leurs projets : nous en voyons de moins de deux ans qui semblent porter des poids absolument supérieurs à leur force, sans raison apparente. Dans une maison amie, où se trouvaient des bancs très lourds, je vis un enfant d'un an et demi qui s'affairait à les transporter, avec un visible effort, d'un bout à l'autre de la pièce. Certains aident volontiers à mettre le couvert, et portent dans leurs bras des pains si grands qu'ils

ne peuvent plus voir leurs pieds. Ils poursuivent ainsi leur activité en portant des objets en avant et en arrière, jusqu'à en être fatigués. La réaction habituelle des adultes est de libérer l'enfant de son poids ; mais les psychologues sont convaincus que cette aide, en interrompant le cycle d'activité choisi par l'enfant, est une des plus graves causes de répression qui se puisse accomplir. Les déviations de beaucoup d'enfants dits difficiles peuvent provenir de ces interruptions.

Un autre effort qui tente l'enfant est de monter un escalier ; pour nous, cela a un but ; pour lui cela n'en a pas. Une fois arrivé en haut, il ne sera pas satisfait, mais reviendra à son point de départ pour compléter son cycle, et le répétera inlassablement ; les tobogans de bois ou de ciment que nous voyons dans les parcs de jeux offrent à cette activité une occasion bien opportune : ce n'est pas le tobogan qui importe, mais la joie de remonter, la joie de l'effort.

Il est si difficile de trouver des adultes qui n'interviennent pas dans l'activité enfantine, que tous les psychologues insistent sur l'opportunité de réserver à l'enfant des endroits où il puisse travailler sans être dérangé ; c'est pour cela que les écoles pour les tout-petits sont si importantes, et spécialement celles qui sont réservées à ceux d'un an et demi et même en deçà. Toutes sortes d'objets sont créés pour ces écoles : des maisonnettes perchées pour y accéder en montant un escalier ; la maison n'est pas un lieu où vivre ou se reposer, mais un point à atteindre ; le but, c'est l'effort accompli, alors que la maison est l'objet de l'intérêt. Si l'enfant désire porter quelque chose, il choisira toujours les objets les plus lourds. Même l'instinct de grimper, qui est si naturel chez l'enfant, n'est qu'un effort pour monter : il cherche quelque chose de difficile autour de lui sur lequel il puisse grimper ; gare aux chaises ! Mais ce sont les escaliers qui excitent la plus grande joie, puisque la tentation de l'enfant, c'est de monter¹.

Avec cette activité qui n'a pas en soi de fins extérieures, le petit enfant s'exerce à coordonner ses propres mouvements et se prépare à imiter certaines actions. L'objet de ces exercices n'est pas leur but véritable : l'enfant obéit à un stimulant intérieur. Une fois préparé, il peut imiter les adultes, en prenant son inspiration dans le milieu. Voir laver le plancher ou faire de la pâte avec de la farine lui servira de stimulant pour en faire autant.

1. Le lecteur trouvera dans mon livre *L'Enfant* plusieurs exemples qui illustrent cette idée du cycle d'activité.

Marcher et explorer

Considérons l'enfant de deux ans et sa nécessité de marcher. Il est naturel qu'il soit tenté de marcher ; en lui se prépare l'homme, et toutes les facultés humaines essentielles doivent se former. Un enfant de deux ans peut facilement parcourir deux à trois kilomètres et grimper s'il en a envie ; les passages difficiles qu'il rencontrera le long du chemin constitueront pour lui les éléments intéressants. Il faut se rendre compte que la marche a pour l'enfant une signification tout à fait différente de celle que nous lui donnons. L'idée qu'il ne peut pas accomplir un grand chemin est due à notre prétention de le faire marcher à notre allure, et c'est aussi absurde que si nous voulions courir auprès d'un cheval, jusqu'à ce que, nous voyant hors d'haleine, il nous dise : « Cela ne sert à rien, montez en croupe, et nous arriverons ensemble là-bas. » Mais l'enfant n'a pas envie « d'arriver là-bas » ; il veut tout simplement marcher ; et puisque ses jambes sont disproportionnées aux nôtres, nous ne devons pas nous faire suivre par lui, mais le suivre. La nécessité de suivre l'enfant est très claire dans ce cas ; n'oublions pas que c'est la règle pour l'éducation des petits enfants sur tous les plans. L'enfant a ses lois de développement et si nous voulons l'aider à croître nous devons le suivre, et non pas nous imposer à lui. Il ne se promène pas seulement avec ses jambes, mais aussi avec ses yeux ; ce sont les choses intéressantes qui l'entourent, qui le poussent à aller plus avant. Chemin faisant, il voit brouter un agneau, il s'assied à côté de lui pour l'observer, puis se lève, et va plus loin. Il aperçoit une fleur et la cueille... Puis il atteint un arbre, tourne autour quatre ou cinq fois, s'assied et le regarde. De cette façon, il peut courir des kilomètres : ce sont des promenades interrompues par des périodes de repos et, en même temps, pleines de découvertes intéressantes ; si le long du chemin se trouve quelque obstacle, tel qu'un ruisseau, l'enfant est au comble du bonheur. L'eau constitue pour lui une grande attraction ; il s'assiéra bien près et dira, tout content : « De l'eau. » L'adulte qui l'accompagne, et qui désire arriver le plus vite possible à un endroit donné, conçoit la promenade d'une façon bien différente.

Les habitudes des enfants sont comparables à celles des premières tribus de la terre. On ne disait pas alors « allons à Paris », d'ailleurs Paris n'existait pas ; on ne disait pas « nous allons prendre le train pour... », il n'y avait pas de trains. L'homme marchait jusqu'à ce qu'il ait trouvé quelque chose qui l'attire et qui l'intéresse : une forêt où prendre son bois, un champ où il pourrait trouver du foin, et ainsi de suite. C'est de cette

façon naturelle que procède le petit enfant. L'instinct de se mouvoir dans son milieu, en passant d'une découverte à l'autre, fait partie de sa nature même et de l'éducation : l'éducation doit considérer l'enfant qui se promène comme un *explorateur*. La coutume d'explorer (pensons au scoutisme) qui constitue aujourd'hui une distraction et une détente devrait faire partie de l'éducation et commencer plus tôt dans le cours de la vie. Tous les petits enfants devraient se promener ainsi, guidés par ce qui les attire ; dans ce sens, l'éducation peut aider l'enfant en lui donnant — à l'école — une préparation : en lui enseignant les couleurs, la forme et les nervures des feuilles, les habitudes des insectes, des autres animaux, etc. Tout cela fournira des raisons d'intérêt ; plus il apprendra, plus il marchera. Pour explorer, il faut que l'enfant soit guidé par un intérêt intellectuel, et c'est à nous de le lui fournir.

Marcher est un exercice complet en soi qui ne réclame aucun autre effort de gymnastique. L'homme qui marche respire et digère mieux, jouit de tous les avantages que nous cherchons dans le sport. C'est un exercice qui forme la beauté du corps et si, au cours d'une promenade, on trouve quelque chose d'intéressant à ramasser, à classer, ou un fossé à sauter, ou du petit bois à ramasser pour le feu, avec ces gestes qui accompagnent la promenade — étendre les bras, plier le corps — l'exercice devient parfait. Au fur et à mesure que l'homme progresse dans ses études, son intérêt intellectuel s'accroît et, en même temps, l'activité du corps. Le chemin de l'éducation doit suivre celui de l'évolution ; marcher et regarder toujours plus loin, jusqu'à ce que la vie de l'enfant s'enrichisse toujours davantage.

Ce principe devrait faire partie de l'éducation, tout spécialement aujourd'hui où les gens marchent peu, se font de plus en plus transporter par des véhicules. Il n'est pas bon de couper la vie en deux, occupant les membres avec le sport et la tête avec la lecture. La vie doit être une seule chose, et spécialement dans les toutes premières années, quand le petit enfant doit se construire lui-même, selon le plan et les lois de son développement.

DU CRÉATEUR INCONSCIENT AU TRAVAILLEUR CONSCIENT

Nous avons, jusqu'à présent, parlé d'une période dans le développement de l'enfant que nous avons comparé à celui de l'embryon. Ce type de développement se poursuit jusqu'à trois ans ; il est riche en événements, parce que c'est une période constructive. Malgré cela, on peut considérer cette période comme celle qui tombe dans l'oubli. C'est comme si la nature avait tracé une ligne : d'une part, les événements impossibles à se rappeler ; de l'autre, le commencement de la mémoire. La période qui s'oublie, c'est la période psycho-embryonnaire de la vie, qui peut être comparée à la période pré-natale — physico-embryonnaire — dont personne ne peut se souvenir.

Pendant cette période psycho-embryonnaire des développements se produisent séparément et indépendamment ; par exemple, celui du langage, des mouvements des bras, des jambes, etc., et aussi certains développements sensoriels. Comme dans l'embryon physique, à la période pré-natale, les organes se développent un à un, chacun séparé de l'autre ; de même, à cette période, les fonctions se développent séparément dans l'embryon psychique. Nous ne pouvons pas nous rappeler cette période, parce qu'il n'y a pas encore d'unité dans la personnalité. L'unité ne pourra survenir que lorsque toutes les parties en seront achevées.

A trois ans, c'est comme si la vie recommençait, parce que la conscience se manifeste, pleine et lucide. Ces deux périodes, la période inconsciente et la période consciente qui la suit immédiatement, semblent être nettement séparées par une ligne de démarcation. La possibilité de se rappeler consciemment n'existe pas dans la première ; c'est quand survient la conscience que la personnalité acquiert son unité et, par conséquent, la mémoire.

Avant l'âge de trois ans, nous l'avons vu, les fonctions se construisent ; ensuite elles se développent. La frontière entre ces deux périodes fait penser au fleuve Léthé de la mythologie grecque, le fleuve de l'oubli. Il est très difficile de se rappeler ce qui s'est passé avant l'âge de trois ans, et encore davantage avant deux ans. La psychanalyse a bien essayé, par toutes sortes de moyens, de reculer la conscience individuelle jusqu'à sa genèse, mais aucun individu n'arrive à retrouver de souvenirs en deçà

de trois ans. C'est une situation dramatique, étant donné que c'est pendant la première période de la vie que tout se construit, en partant de rien ; la mémoire de l'adulte lui-même qui, pourtant, résulte de cette construction, ne peut se la rappeler.

Ce créateur inconscient — ce petit enfant-ouvrier — semble chassé de la mémoire de l'homme ; et l'enfant qui nous arrive à trois ans nous apparaît comme un être incompréhensible. Les liens entre lui et nous ont été coupés par la nature. C'est alors que l'adulte risque de détruire ce qui est dans le plan de la nature. Nous devons nous rappeler que, pendant cette période, l'enfant dépend complètement de l'adulte, puisqu'il ne peut pourvoir tout seul à ses besoins et que, si les adultes que nous sommes ne sont pas éclairés spontanément ou scientifiquement sur son développement psychique, nous pouvons représenter le plus grand obstacle à sa vie.

Après cette période, l'enfant a acquis l'usage de fonctions qui lui permettent de se défendre contre l'oppression éventuelle de l'adulte : il peut s'expliquer en parlant, s'éloigner en courant, ou se manifester par les caprices. Or, le but de l'enfant n'est pas de se défendre, mais de conquérir et, grâce à son milieu, d'acquérir les moyens de son propre développement : que doit-il, au juste, développer ? Tout ce qu'il a construit jusqu'alors. Ainsi, c'est entre trois et six ans, quand il a conquis consciemment son milieu, qu'il entre dans une période nouvelle de véritable construction. Tout ce qu'il a acquis à l'époque précédente affleure, grâce aux expériences conscientes qu'il peut faire maintenant. Ces expériences, ce ne sont pas de simples jeux, ce ne sont pas des actes dus au hasard ; c'est un travail de croissance. La main, guidée par l'intelligence, accomplit le premier travail de l'homme. A la période précédente, c'était un être quasi contemplatif, regardant son milieu avec une apparente passivité, s'emparant de ce qui lui servira pour construire les éléments de son être ; dans cette nouvelle période, il exerce sa volonté. Il était, auparavant, guidé par une force cachée en lui ; maintenant, c'est lui-même qui est son guide, tandis que ses mains se montrent actives. C'est comme si l'enfant, qui absorbait le monde à travers une intelligence inconsciente, le prenait maintenant en main.

Le perfectionnement des premières acquisitions est une autre forme de développement qui survient à cette époque. L'exemple le plus clair est apporté par le développement spontané du langage qui se prolonge jusqu'à l'âge de cinq ans environ. Le langage existe déjà, pourtant, depuis l'âge de deux ans et demi ; il est complet, non seulement pour la construction des mots, mais aussi pour la construction grammaticale du discours. Toutefois, cette

sensibilité constructrice du langage (dite période sensible) persiste ; elle pousse l'enfant à le fixer — et surtout à l'enrichir par un plus grand nombre de mots.

Il existe donc deux tendances : l'une à développer la conscience par l'activité dans le milieu, et l'autre à perfectionner et enrichir les conquêtes déjà obtenues. Cela indique que la période comprise entre trois et six ans est une période de *perfectionnement constructif*.

Le pouvoir absorbant de l'esprit dure encore ; et cette possibilité d'absorption vient favoriser l'enrichissement des acquisitions, grâce à une expérience active. Ce ne sont plus seulement les sens, mais c'est la main qui devient un organe de préhension pour l'intelligence. Alors qu'auparavant le petit enfant absorbait le monde rien qu'en regardant autour de lui, transporté de-ci de-là, dans les bras ou dans une petite voiture, observant chaque chose avec un vif intérêt, il montre maintenant un désir irrésistible de toucher à tout et de s'attarder sur les choses. Il est continuellement occupé, heureux, s'activant sans cesse avec ses mains. Son intelligence ne se développe plus seulement par le seul fait de vivre : il a besoin que son milieu lui offre des motifs d'activité, puisque des développements psychiques doivent se succéder pendant cette période de formation.

Les adultes ont toujours appelé cet âge « l'âge bienheureux des jeux » ; mais depuis peu de temps seulement on l'a étudié scientifiquement.

En Europe et en Amérique, où l'incessant dynamisme de la civilisation a éloigné toujours davantage l'humanité de la nature, la société offre à l'enfant un nombre incalculable de petits jouets, pour répondre à son besoin d'activité, au lieu de lui offrir des moyens qui stimulent son intelligence. C'est à cet âge qu'il touche à tout, alors que les adultes ne lui laissent toucher que si peu de choses, et qu'ils lui en défendent tant. L'unique *réalité* qu'on lui laisse toucher à volonté, c'est le sable : faire jouer l'enfant au sable est en usage dans le monde entier ; sans doute lui permettra-t-on de toucher un peu à l'eau, mais pas trop ! Si l'enfant se mouille, l'eau et le sable se mélangent, et les adultes n'aiment pas beaucoup avoir à remédier aux conséquences...

Dans les pays où l'industrie du jouet n'a pas autant progressé, on trouvera des enfants très différents : plus calmes, sains et joyeux ; ils s'inspirent des activités qui les entourent ; ce sont des être normaux, qui manient et adoptent les objets en usage autour d'eux. Quand la maman lave ou fait le pain, l'enfant l'imité. C'est bien une imitation, mais intelligente, sélective, à travers laquelle l'enfant se prépare à faire partie de la société.

Il n'est pas douteux que l'activité enfantine doit avoir ses propres buts. Le mieux est de donner à l'enfant la possibilité d'imiter les adultes de sa famille et de sa communauté, en lui fournissant des objets proportionnés à sa force et à ses possibilités, et un milieu dans lequel il puisse se mouvoir, parler et se diriger vers une activité constructive et intelligente.

Tout cela semble admis à présent ; mais à l'époque où nous avons exposé cette conception pour la première fois, quand nous avons préparé un milieu proportionné aux enfants de trois à six ans, afin qu'ils puissent y vivre comme s'ils étaient les maîtres de maison, on s'étonna ! Les petites chaises et tables, les services de vaisselle, de toilette en miniature, les gestes réels pour mettre le couvert, épousseter et balayer — outre les exercices pour s'habiller tout seul — déroutèrent comme s'il s'agissait d'une tentative extravagante.

La vie sociale entre enfants fit naître en eux des goûts et des préférences inattendus : ils délaissèrent les poupées pour leurs petits compagnons et les jouets pour des objets d'usage pratique.

Le Professeur Dewey, le célèbre éducateur américain avait pensé qu'à New-York, le grand centre de la vie américaine, devaient exister des objets fabriqués pour les petits enfants ; il parcourut lui-même tous les magasins de New-York pour y chercher des chaises, des plats, des assiettes à l'usage des enfants ; mais il ne trouva *rien* ; pas même l'idée d'en fabriquer. Il ne découvrit que d'innombrables jouets de tous genres.

Le Professeur Dewey a conclu : « L'enfant a été oublié ! » Mais, hélas, il a été oublié de bien d'autres manières ; c'est le citoyen oublié qui vit en un monde où tout existe pour tous, excepté pour lui. Il vague sans but, faisant caprice sur caprice, détruisant ses jouets, cherchant vainement une satisfaction intérieure, cependant que l'adulte ne réussit pas à découvrir son être *véritable*.

Une fois brisée cette barrière et tiré le voile qui cachait la réalité, une fois les objets réels apportés au petit enfant, nous nous attendions bien à nous trouver devant la joie et la soif de s'en servir... Mais la réaction alla bien au-delà de ce que nous attendions. Le petit enfant manifesta une personnalité *complètement différente*. La première action fut un acte d'indépendance : il semblait dire : « Et maintenant, je veux faire tout seul, ne m'aide pas. » Il était soudain devenu un homme qui cherchait à réaliser son indépendance et refusait toute aide. Personne n'aurait jamais imaginé que ce serait là sa première réaction et que l'adulte devrait se contenter de l'observer.

A peine introduit dans ce milieu à son échelle, l'enfant s'en rendit maître. La vie sociale et le développement du caractère

découlèrent spontanément. Mais la félicité de l'enfant n'est pas le seul but à atteindre ; ce que nous voulons, c'est qu'il devienne le constructeur de l'homme, indépendant dans ses fonctions ; le travailleur et le maître de ce qui dépend de lui. Voilà la lumière que révèle le début de la vie consciente de l'individu.

ÉLABORATION ULTÉRIEURE AU MOYEN DE LA CULTURE ET DE L'IMAGINATION

L'activité spontanée

Les lois naturelles du développement stimulent les enfants de cet âge à faire des expériences sur ce qui les entoure, à se servir de leurs mains, et pas seulement pour des buts pratiques, mais aussi pour des fins culturelles.

Laissés dans ce milieu nouveau, nous les voyons manifester des possibilités et des caractères différents de ceux qu'on avait généralement observés. Non seulement ils paraissent plus contents, mais encore pleins d'intérêt pour leurs occupations, jusqu'à devenir des *travailleurs* infatigables. Grâce à ces expériences, leur esprit semble se dilater et se faire avide de savoir.

C'est ainsi que survient *l'explosion* de l'écriture ; c'est là le premier phénomène qui attira l'attention sur cette vie psychique de l'enfant, jusqu'alors inconnue.

Mais *l'explosion* de l'écriture n'est que la fumée qui sort de la pipe : la véritable explosion est celle de la personnalité de l'enfant. On aurait pu le comparer à une montagne qui semblait solide et passive pour l'éternité, mais qui contenait un feu caché ; un beau jour, on entend une détonation ; à travers cette masse pesante sortent du feu, de la fumée et des substances inconnues ; les experts pourront en déduire ce que contient la terre.

Les manifestations psychiques qui survinrent spontanément chez l'enfant placé dans ce milieu de vie réelle, avec des objets proportionnés à sa personne, furent aussi claires et aussi surprenantes. C'est en essayant de les suivre, de les aider et de les interpréter que se construisit notre méthode d'éducation.

Les manifestations de caractères nouveaux ne furent pas l'œuvre d'une méthode dans le sens communément entendu ; elles furent un résultat obtenu grâce à certaines conditions du milieu qui éloignait les obstacles, et qui offrait des moyens d'activité dans le libre choix. C'est guidée par ces progrès des enfants que fut construite la « méthode » : tout, on peut l'affirmer, commença par une *découverte* de la psychologie infantine ; Peary, l'explorateur qui avait découvert le Pôle Nord, appela notre œuvre « la découverte de l'âme humaine » ; et c'est bien plus exact que de l'appeler « méthode d'éducation nouvelle ».

Deux conclusions résultent de ces révélations. L'une, c'est que l'esprit de l'enfant est capable d'acquérir la culture à une période de sa vie à laquelle personne n'aurait cru cela possible ; mais il ne l'acquiert qu'en fonction de sa propre activité ; la culture ne peut, en effet, être reçue que grâce au travail et à l'affirmation de sa propre personnalité. Aujourd'hui que nous connaissons la puissance réceptive de cet esprit entre trois et six ans, nous savons que cette possibilité existe d'acquérir si jeune la culture.

L'autre conclusion se rapporte au développement du caractère ; nous en parlerons dans un autre chapitre. Nous traiterons seulement ici le premier point : l'acquisition de la culture par l'activité spontanée.

L'enfant s'intéresse particulièrement aux choses qu'il sait déjà, car il les a absorbées au cours d'une période antérieure où il avait une plus grande puissance de concentration. Ainsi, par exemple, l'explosion de l'écriture est en liaison avec la sensibilité spéciale à la période du développement du langage. Puisque cette sensibilité cesse entre cinq ans et demi et six ans, il est évident que l'écriture ne peut être acquise avec joie et enthousiasme qu'avant cet âge ; les enfants plus grands, six ou sept ans, ne montrent pas d'intérêt pour l'apprendre. D'autres observations sur cette manifestation spontanée nous ont révélé par la suite que l'explosion de l'écriture ne venait pas seulement de ce que les enfants étaient dans la période sensible du langage, mais que leur main avait déjà été préparée par des exercices précédents : par la manipulation exacte du matériel sensoriel. Et c'est ainsi que les principes de la *préparation indirecte* ont été appliqués comme faisant partie intégrante de notre méthode. Cette base correspond précisément aux procédés de la nature. La nature prépare, en effet, les organes de l'embryon, et ne donne pas d'impulsion ; elle attend pour y répondre que l'individu les ait suffisamment développés.

Si, comme nous l'avons vu, l'enfant reprend les conquêtes de la première période pour les affirmer dans la seconde, la première période peut nous servir de guide pour la seconde qui suit le même mode de développement. Considérons le langage : nous avons vu que, dans la première période, l'enfant suit une méthode presque grammaticale ; il emploie successivement les sons, les syllabes, les noms, les adjectifs, les adverbes, les conjonctions, les verbes, les prépositions. Nous savons ainsi que nous pouvons l'aider dans la seconde période selon la même méthode grammaticale. Le premier enseignement est celui de la grammaire ; cela paraît absurde à notre mentalité d'adultes, que l'enseignement

doive commencer pour un enfant par la grammaire, avant même qu'il sache lire et écrire ; mais si nous y regardons de près, quelle est la base de la langue, sinon la grammaire ? Quand nous parlons à l'enfant, nous parlons grammaticalement ; c'est pour cela que nous favorisons son travail, si nous lui apportons une aide grammaticale quand il a quatre ans, alors qu'il est en train de perfectionner la construction de son langage et d'enrichir son vocabulaire. En lui enseignant la grammaire, nous lui permettons de se rendre parfaitement maître de la langue que l'on parle autour de lui. L'expérience nous l'a prouvé, les enfants sont vivement intéressés par la grammaire, et c'est le moment propice pour la mettre à leur portée. Dans la première période, l'acquisition était quasi inconsciente ; et puis elle a dû être perfectionnée consciemment grâce à l'exercice. Nous avons aussi observé que l'enfant de cet âge apprend beaucoup de mots nouveaux ; il a une sensibilité spéciale et un grand intérêt pour les mots ; il s'en approprie spontanément un grand nombre. A la faveur de beaucoup d'expériences, on a constaté que l'enrichissement du vocabulaire était propre à cet âge. Naturellement, il s'agit de mots employés dans le milieu où vit l'enfant ; un milieu cultivé lui offrira plus d'occasions ; mais quel que soit le milieu, l'impulsion naturelle de l'enfant est d'absorber le plus grand nombre possible de mots : il en est comme affamé. Si on ne l'y aide pas, il en fera la conquête avec fatigue et désordre ; notre aide consistera à lui en offrir, ce qui réduira son effort, en les lui présentant avec ordre.

Cette observation a permis d'établir un autre détail de la Méthode. Les maîtresses non cultivées, que nous avons lors de nos premières expériences, avaient préparé pour les enfants beaucoup de mots écrits sur de petits cartons ; elles en avaient écrit autant qu'elles en savaient ; mais au bout d'un certain temps, elles vinrent me dire qu'elles avaient déjà consigné tous les mots se rapportant aux vêtements, à la maison, à la rue ; les noms des arbres, etc., mais que les enfants en réclamaient encore et toujours d'autres. Alors, nous avons eu l'idée de leur enseigner dès cet âge les mots nécessaires à leurs études ultérieures, tels que les noms des figures géométriques qu'ils manipulaient au titre de matériel sensoriel : polygone, trapèze, rectangle, etc. Ils les apprirent tous ! Alors, nous avons préparé des noms d'instruments scientifiques : chronomètre, baromètre ; et puis nous avons passé aux termes de botanique : sépale, pétale, étamine, pistil, et ainsi de suite. Ils les apprirent tous avec enthousiasme, et en réclamaient toujours d'autres. Les maîtresses étaient quelquefois un peu vexées, parce que, accompagnant les enfants en prome-

nade, c'est elles qui apprenaient d'eux les noms de tous les types d'automobiles ; ils surprenaient leur ignorance. La soif de mots des enfants de cet âge est insatiable, et la possibilité d'en apprendre, illimitée, alors qu'il n'en est pas ainsi dans la période suivante ; ce sont d'autres facultés qui se développent alors, et il est plus difficile de se rappeler les mots spéciaux. Nous avons observé que les enfants qui avaient eu l'opportunité d'apprendre tôt ces mots se les rappelaient et les adoptaient facilement en les retrouvant, plus tard, à l'école, à huit ou neuf ans, et même plus tard ; d'autres enfants qui les entendaient pour la première fois éprouvaient de la difficulté à les saisir. La conclusion logique est que les termes scientifiques doivent être enseignés aux enfants entre trois et six ans. Non pas d'une façon mécanique, naturellement, mais en rapport avec des objets qui y correspondent et avec l'exploration naturelle du milieu, si bien que l'enseignement est fondé sur l'expérience. Nous leur enseignerons, par exemple, les diverses parties de la feuille et de la fleur, les configurations géographiques, etc. Ce sont des choses facilement représentables et visibles autour d'eux et, par conséquent, facilement acquises. Ce n'est pas là que siège la difficulté, mais plutôt dans le fait que les maîtresses ignorent ces mots, et n'arrivent souvent pas à se les rappeler ou bien les confondent.

Il nous est arrivé de voir un jour de jeunes garçons de quatorze ans, élèves dans des écoles traditionnelles, rester incertains sur le nom de certaines parties des fleurs ; un petit enfant de trois ans s'était avancé et leur avait dit : *étamine* ; puis il était retourné en courant à ses jeux. Ayant montré à des enfants de sept, huit ans la classification des racines selon les livres de botanique, nous la leur avons illustrée avec des tableaux accrochés au mur : un petit enfant entra, et demanda l'explication de ces figures. Peu après, nous avons trouvé quelques plantes déracinées dans le jardin, parce que les jeunes enfants intéressés par ce sujet, avaient voulu savoir quelles étaient les racines de ces plantes. Nous avons alors pensé pouvoir leur donner des notions directes ; mais nous reçûmes des protestations des parents parce que tous leurs enfants tiraient les plantes de leurs jardins et lavaient les racines pour voir comment elles étaient faites !

L'esprit de l'enfant peut-il se limiter à ce qu'il voit ? Non ; il a un type d'esprit qui dépasse les limites du concret : il a la possibilité *d'imaginer*. Cette possibilité de voir les choses qui ne sont pas présentes à ses yeux révèle un type supérieur d'esprit ; si l'esprit de l'homme était limité à ce qu'il peut voir, il serait bien réduit. L'homme ne voit pas seulement avec son œil, et la culture n'est pas faite uniquement de ce qui se voit : la géographie

en est un exemple. Si nous ne pouvons pas voir un lac, il nous faut, pour l'imaginer, mettre notre esprit en action. Jusqu'à quel point les enfants peuvent-ils imaginer? Comme nous ne le savions pas, nous avons commencé par faire des expériences sur des enfants de six ans ; au lieu de commencer par des détails géographiques, nous avons essayé de présenter un *ensemble*, c'est-à-dire un globe représentant la terre et l'eau : *le monde*.

Le monde est un mot auquel ne correspond aucune image sensorielle existant dans le milieu de l'enfant ; s'il s'est formé une idée du monde, ce ne peut être que par la seule vertu d'une possibilité d'abstraction de son esprit, par un pouvoir d'imagination. Nous avons donc préparé de petites mappemondes, représentant la terre avec une poudre brillante et les océans avec du bleu foncé ; et les enfants nous dirent : « Cela, c'est la terre », « cela, c'est l'eau », « cela, c'est l'Amérique », « cela, c'est l'Inde ». Le globe eut tant de succès qu'il devint l'objet favori de nos classes. Non seulement l'esprit de l'enfant, entre trois et six ans, fixe la fonction de l'intelligence en relation avec l'objet, mais il a encore un pouvoir plus élevé : celui d'imaginer, qui permet à l'individu de *voir* des choses invisibles à l'œil. La psychologie nous a bien enseigné que cette période est caractérisée par le développement de l'imagination. Même chez les peuples les plus ignorants, on raconte aux enfants des contes de fées, qu'ils aiment énormément, comme s'ils étaient impatients d'exercer cette grande force qu'est l'imagination. Tout le monde se rend compte que l'enfant aime imaginer ; mais, pour l'aider, on ne lui offre que les contes et les jouets. Or, si un enfant peut imaginer une fée et le pays de la fée, il ne lui sera pas difficile d'imaginer l'Amérique, ou tout autre lieu. Au lieu d'entendre parler vaguement de l'Amérique, sa propre imagination pourra être aidée concrètement par l'observation d'un globe sur lequel sera dessiné ce continent. On oublie souvent que l'imagination est un effort pour rechercher la vérité. L'esprit n'est pas une entité passive ; c'est une flamme dévorante, jamais en repos, toujours en éveil.

Quand les enfants de six ans eurent une mappemonde et qu'ils commencèrent à en parler, un petit enfant de trois ans et demi se poussa un jour en avant et dit : « Laissez-moi regarder ! C'est ça le monde ? » — « Oui », répondirent les autres, un peu surpris. Et le petit reprit : « Maintenant, je comprends. J'ai un oncle qui a fait trois fois le tour du monde. Maintenant, je comprends ! » Il se rendait bien compte que cela n'était qu'un symbole, parce qu'il savait que le monde est immense ; il l'avait compris par les conversations qu'il lui était arrivé d'écouter.

Un autre enfant de quatre ans et demi nous demanda, lui aussi, à

voir ce globe ; il l'observa attentivement, écouta les plus grands qui parlaient entre eux de l'Amérique sans faire attention à lui ; les interrompant il leur demanda : « Où est New-York ? » Les autres, surpris, le lui indiquèrent. Alors il reprit : « Où est la Hollande ? » Plus grande surprise encore. Alors, désignant l'espace bleu, le petit enfant dit : « Ça, c'est la mer. » Arrivés à ce point, les autres enfants l'interrogèrent, très intéressés, et le petit raconta : « Mon papa va en Amérique deux fois par an, et il reste à New-York. Quand il est parti, ma maman a dit pendant plusieurs jours : 'Papa est sur la mer.' Elle a dit cela pendant quelques jours, et puis : 'Papa est arrivé à New-York.' Et puis, un jour, elle a dit : 'Papa est encore sur la mer', et puis, un beau jour : 'Maintenant, il est en Hollande et nous irons le chercher à Amsterdam.' » Il avait tant entendu parler de l'Amérique que, quand les autres enfants, réunis autour du globe, l'avaient indiquée du doigt pour en parler, il s'arrêta, tout à coup anxieux de voir ; et il avait vraiment l'air de dire : « Moi, j'ai découvert l'Amérique. » La vision sensorielle des choses lui avait apporté un repos, alors qu'il avait vainement cherché à s'orienter dans l'abstraction de son milieu mental. C'était comparable à ce qui s'était passé auparavant avec le matériel : jusqu'à présent, il avait dû se contenter de descriptions, et cela revêtait une certaine fantaisie. Maintenant, c'était un fait.

On a toujours affirmé que les poupées et l'exercice de l'imagination par les contes de fées représentaient deux besoins de cette période de la vie : la première activité est destinée à établir une relation directe avec le milieu pour que l'enfant, en quelque sorte, s'en rende maître et, pense-t-on, réalise son développement mental. La seconde activité révèle la puissance de l'imagination que l'enfant reporte sur ses jouets. Mais, si nous lui mettons en mains des objets correspondant à des choses *réelles*, sur lesquelles il puisse exercer cette imagination, il est logique que ce lui soit une aide autrement importante, puisqu'on lui apporte ainsi la possibilité d'améliorer ses relations avec ce qui l'entoure.

A cet âge, les enfants ont souvent besoin d'explication : on sait que l'enfant est curieux et qu'il interroge avec insistance. Ses questions sont toujours intéressantes, si nous les considérons, non pas comme un tourment, mais comme l'expression d'un esprit qui cherche. Les enfants ne peuvent à cet âge suivre de longues explications et, d'habitude, on veut leur en donner d'interminables. Un jour qu'un enfant demandait à son père pourquoi les feuilles étaient vertes, le père pensa que son fils était très intelligent ; et il lui parla longuement de la chlorophylle, de la fonction chlorophyllienne, des rayons du soleil, etc. Si

bien qu'au bout d'un moment, le petit enfant murmura : « Je voudrais seulement savoir pourquoi les feuilles sont vertes, mais pas toute cette histoire sur la chlorophylle et le soleil... »

Le *jeu*, l'*imagination* et les *questions* sont les trois caractéristiques de cet âge ; on le sait, mais on le comprend généralement mal. Les questions sont quelquefois embarrassantes : « Maman, d'où est-ce que je viens?... » Une dame avisée qui s'attendait bien, d'un jour à l'autre, à devoir répondre à ce sujet, avait décidé de dire la vérité ; dès que l'enfant, qui avait quatre ans, l'interrogea, elle répondit : « Mon petit, c'est moi qui t'ai fait. » La réponse fut rapide et brève, et l'enfant se satisfît aussitôt. Un an plus tard, elle lui annonça : « Maintenant, je vais faire un autre petit enfant » ; et quand elle partit en clinique, elle dit qu'à son retour elle ramènerait le bébé. Quand elle revint : « Voilà ton petit frère, dit-elle ; je l'ai fait comme je t'ai fait. » Mais alors, l'enfant qui avait près de six ans protesta : « Pourquoi tu ne me dis pas vraiment comment nous venons au monde ? Maintenant je suis grand, pourquoi tu ne me dis pas la vérité ? Quand tu m'as dit que tu faisais un autre petit enfant, je t'ai bien regardée, mais tu ne faisais rien du tout. » C'est que la vérité n'est pas toujours aussi facile à dire qu'on pourrait le croire. Il faut une sagesse spéciale de la part des maîtres et des parents pour savoir comment rassasier l'imagination enfantine.

La maîtresse a besoin d'une préparation spéciale, parce que ce n'est pas notre logique qui peut résoudre ces problèmes. Il nous faut connaître le développement de l'enfant, et abandonner nos idées préconçues. Pour suivre la mentalité d'un enfant de 3 à 6 ans, il faut beaucoup de tact et de délicatesse, et un adulte n'en a presque jamais suffisamment. Heureusement, l'enfant acquiert plus par son milieu que par la maîtresse ; mais nous devons connaître sa psychologie pour l'aider au maximum.

Développement mental

La façon d'agir de l'enfant est pour nous une source continue de révélations.

Tout nous dénonce les préjugés que nous avons à son endroit au lieu d'une exacte connaissance de sa psychologie ; ce qui prouve que nous ne pouvons être a priori des guides, puisqu'il représente pour nous une inconnue : seul, l'enfant lui-même, par ses manifestations, peut se faire connaître et nous enseigner à le connaître.

Nous avons ainsi pu constater en mille cas qu'il a besoin, non seulement de manier un objet intéressant, mais encore d'en

découvrir le maniement exact. C'est l'exactitude qui l'intéresse et qui le fixe à son travail ; signe que, d'instinct, il a besoin de coordonner ses propres mouvements en maniant des objets.

Un autre phénomène digne d'être observé, c'est que l'enfant répète et répète souvent le même exercice quand il travaille avec intérêt. Rien ne nous surprend plus que de le voir concentré dans ses exercices de vie pratique, qui consistent, par exemple, à nettoyer, à polir un vase de cuivre, en suivant exactement les indications reçues, et recommencer le même travail dans tous ses détails et nettoyer à nouveau le vase, déjà brillant, plusieurs fois de suite. C'est la preuve que le but extérieur n'est qu'un stimulant. Le but véritable procède d'une impulsion intérieure ; ainsi le but devient constructif, c'est-à-dire que par la répétition de l'exercice, l'enfant établit la coordination des mouvements. Il n'en va pas autrement pour nous dans le sport et dans tous ces jeux que nous répétons avec passion ; le tennis, le football et tant d'autres dont le but réel n'est pas d'envoyer exactement une balle, mais de préparer en nous une habileté de mouvement qui apporte précisément le plaisir du jeu.

Nous pourrions dire que, dans tous ses exercices, l'enfant joue. Mais en réalité, ces jeux l'amènent à acquérir l'habileté et les possibilités nécessaires à sa formation et à son développement.

L'instinct d'adaptation se réveille et prend le chemin d'une construction laborieuse par l'activité, comme si quelqu'un disait : « L'effort pour développer les mouvements ne doit pas être fait au hasard, parce que tu es destiné à accomplir certains mouvements, et non pas d'autres. » Mais la possibilité de cet effort est propre à la nature de l'enfant. C'est pour cela que nous disons que l'imitation est une espèce d'inspiration pour un travail constructeur.

On aperçoit ainsi le dynamisme qui existe dans la construction du psychisme. Les gestes que l'enfant a vu faire deviennent un stimulant pour une activité dirigée selon une méthode qui les fixe dans l'individu. Qu'est-ce qui se fixe donc ? Comme pour le langage, il ne se fixe qu'une trame, c'est-à-dire les sons des mots avec leur rythme et la cadence de la voix et, en même temps, l'ordre des mots dans la construction grammaticale. Ainsi, la trame d'un comportement propre à une race spéciale va se fixer au moyen de ces exercices. La période de trois à six ans est une période de réalisations et de perfectionnement. C'est en elle que se décide la construction individuelle, qui reste incarnée dans la personnalité. Les manières de se mouvoir, d'agir, se stabilisent en des caractères qui, désormais, indiqueront si un individu appartient

à telle ou telle classe de la société, établissant des différences entre les différents groupes sociaux, comme le langage établissait des différences entre les différents peuples.

Si un homme de basse extraction, mené par son intelligence et par les circonstances, participe à une vie supérieure, il arrive, qu'il porte en lui les marques de son origine. Et si un aristocrate veut se cacher sous les apparences d'un ouvrier, quelque chose dans ses habitudes et dans son comportement peut le trahir. On peut en dire autant du langage. A cet âge, les particularités dialectiques se fixent dans la manière de prononcer, dénonçant la province où l'individu, étant enfant, s'est formé, fût-il professeur d'Université, parlant une langue parfaite et raffinée ou chargée de termes scientifiques. Aucune éducation ultérieure ne saurait briser ce qui a été incarné à l'époque constructrice de l'enfance. On peut par conséquent comprendre l'importance sociale de l'éducation à cet âge. La possibilité existe encore chez l'enfant de corriger des fautes provoquées par des obstacles qui sont venus dévier l'élaboration du psychisme infantin dans les trois premières années de la vie, car c'est une période naturelle de perfectionnement. Pareillement l'éducation scientifiquement poursuivie peut atténuer les différences qui séparent les hommes en sociétés et en races et, par conséquent, les conduire vers plus d'harmonie. L'éducation peut donc avoir une influence sur les hommes comme elle a une influence sur le milieu, ce qui lui confère un pouvoir quasi magique.

Exercices des sens et esprit mathématique

Le côté constructif de la personnalité nous apparaît dans toutes les activités de l'enfant. C'est ce qui se produit dans les exercices avec le matériel sensoriel.

Que penser de l'éducation des sens ?

Les sens sont des points de contact avec le milieu ; et l'esprit, en s'exerçant à observer le milieu, acquiert un usage plus raffiné des sens, tout comme un pianiste peut extraire du même clavier des sons susceptibles de varier en perfection. L'esprit peut tirer des sens des impressions toujours plus précises et plus fines. Les ouvrières qui travaillent la soie, par exemple, acquièrent une telle finesse du toucher qu'elles arrivent à sentir si ce fil si fin qui passe entre leurs doigts est simple ou double. Certains peuples primitifs entendent les bruits les plus imperceptibles produits par les serpents ou autres animaux dangereux.

Telle est l'éducation des sens, qui s'acquiert par l'activité, différenciée toutefois selon les individus. Mais, sans un travail

coordonné de l'intelligence et du mouvement, il ne peut exister d'éducation des sens. Et les différences individuelles dépendent de cette attitude extérieure qui stimule l'intérêt, plus ou moins développé chez les individus.

Il y a donc des tendances innées à croître et à se développer selon sa propre nature. L'enfant qui a employé notre matériel a acquis, outre une modification et une habileté de la main, une finesse de perception pour les stimulants sensoriels qui l'entourent. Son milieu s'enrichit à mesure qu'il devient capable de percevoir des différences plus fines entre les choses ; les choses que l'on ne distingue pas, c'est comme si elles n'existaient pas. Nous donnons, par le matériel sensoriel, un guide qui permet une sorte de classification des impressions reçues par chacun de nos sens. Les couleurs, les sons, les bruits, les formes et les dimensions, les poids, les impressions tactiles, les odeurs, les saveurs. Cela aussi, c'est une forme de culture qui fixe l'attention à la fois sur soi et sur le milieu ; et c'est une de ces formes de culture qui mènent vers le perfectionnement de la personnalité, comme le font le langage et l'écriture. C'est-à-dire qu'elles enrichissent les potentiels naturels.

Les sens, qui sont les explorateurs du milieu, ouvrent la voie à la connaissance. Le matériel pour l'éducation des sens est offert comme une clé pour ouvrir une porte à l'exploration des choses extérieures, comme une lumière qui rend plus de choses visibles, et plus particulièrement celles qui sont dans l'ombre et qu'on risquerait de ne pas voir.

En même temps, tout ce qui a un rapport avec les énergies supérieures devient un stimulant qui excite les forces créatrices en augmentant les intérêts de l'esprit qui explore.

On a l'habitude, dans l'éducation commune, d'offrir à l'enfant un objet pour lui faire apprécier les différentes qualités de couleur, de surface, de forme, etc. Mais les objets sont innombrables, alors que les qualités sont limitées. On pourrait comparer les qualités à l'alphabet, puisqu'avec peu de lettres on peut faire d'innombrables mots. Donner les qualités séparément, c'est comme donner l'alphabet de l'exploration : une clé qui ouvre les portes de la connaissance. Quand on a classé avec ordre les qualités et que l'on a déjà apprécié les gradations de chacune, on peut apprendre à tout reconnaître dans le milieu et dans la nature.

Cet alphabet, qui concerne le monde extérieur, est d'une importance incalculable. En effet, la culture, comme nous le disions plus haut, ne s'acquiert pas seulement par l'instruction, mais par l'élévation de la personnalité. C'est tout autre chose

d'enseigner à des enfants ayant déjà une éducation sensorielle ou à ceux qui ont grandi sans cette aide éducative. Pour les premiers, quand on donne les objets et les éléments de la culture, ou qu'on leur donne la possibilité d'explorer directement ce qui les entoure, ils sont tout de suite intéressés, parce qu'ils sont déjà sensibles à ces petites différences entre la forme, la couleur des feuilles, des fleurs et les détails particuliers aux insectes... Tout réside dans le fait de savoir voir, et d'être intéressé à voir. Il est important que l'esprit soit préparé, il l'est moins que le maître soit habile.

Comme nous l'avons dit, il existe dans notre matériel une classification dans les qualités des objets ; il en découle une des aides les plus efficaces pour ordonner l'esprit.

L'esprit est naturellement porté à distinguer les qualités indépendamment des objets. Chacun distingue sans aucune éducation les couleurs, les sons, les formes, etc., grâce à la forme même de l'esprit humain.

Cet esprit n'a pas seulement la possibilité d'imaginer, qui permet de voir ce qui ne se perçoit pas directement, mais il possède la possibilité de synthétiser, d'extraire des innombrables choses qu'il rencontre autour de lui l'équivalent d'un alphabet. Cette propriété dirige naturellement l'esprit vers les abstractions. Ceux qui ont inventé l'alphabet firent précisément preuve d'un pouvoir d'abstraction : ils ont défini et émis les quelques sons dont les mots sont composés. C'est pourquoi l'alphabet est quelque chose d'abstrait, alors que ce qui existe réellement, ce sont les mots. Si l'homme n'avait pas la possibilité d'imaginer et d'abstraire, il ne serait pas intelligent ; son intelligence, du moins, serait semblable à celle des animaux supérieurs : statique et limitée aux besoins de son comportement particulier ; par conséquent, sans possibilité de développement.

Les abstractions sont limitées, tandis que les choses imaginées peuvent atteindre l'infini. Les limites ont d'autant plus de valeur qu'elles sont plus exactes ; elles construisent sur le plan mental une espèce d'organe de précision nécessaire pour nous orienter dans l'espace, comme une pendule est nécessaire pour nous orienter dans le temps. Ces deux qualités de l'esprit, qui dépassent la simple perception des choses présentes, se mettent en rapport entre elles dans la construction mentale. Elles sont toutes les deux nécessaires dans la construction du langage : l'alphabet précis d'une part, et les règles grammaticales de l'autre, sont source d'un enrichissement indéfini de la parole. Pour être utilisée et pour enrichir le langage, la parole doit s'intégrer dans la trame précise des sons grammaticaux. Cela se produit dans

la construction mentale comme dans la construction du langage.

Quand on dit de quelqu'un : « Il a un esprit confus, il est intelligent, mais il n'est pas concluant », vous faites allusion à l'esprit qui a développé des idées, mais sans ordre. D'un autre, on dira : « Il a un esprit ordonné, il sait tenir compte des circonstances. »

Il y a un nom pour qualifier cette forme d'esprit qui se construit à travers l'exactitude, c'est « l'esprit mathématique ». Le terme est dû à Pascal : il disait que la forme de l'esprit humain est mathématique ; l'appréciation exacte des choses conduit à la connaissance et au progrès.

La forme du langage est donnée par les sons de l'alphabet et par l'ordre de la parole. Ainsi, la forme mentale de l'homme, la trame sur laquelle peuvent se déposer toutes les richesses dues aux perceptions directes ou à l'imagination, est un *ordre* fondamental. En examinant les actions utiles au progrès de la civilisation, on constate que les hommes s'y sont livrés avec un ordre, une exactitude qui les a amenés à créer quelque chose de nouveau. Et même sur les plans de l'imagination — musique, poésie — nous trouvons que la poésie et la musique ont une base si exacte qu'elles sont partagées en *mesures*.

Nous devons donc tenir compte dans l'éducation de ces deux qualités de l'esprit ; bien que l'une ou l'autre ait la prédominance en chaque individu, elles doivent coexister et s'intégrer. Si l'éducation mentale des enfants ne considérait que l'imagination, elle aboutirait au déséquilibre, et créerait un obstacle pour s'orienter utilement dans le monde, c'est-à-dire pour atteindre un but pratique dans la vie.

Or, l'évidence d'un esprit mathématique chez nos petits enfants s'est manifestée singulièrement et spontanément.

En effet, quand nous leur enseignions un geste avec une précision exacte, c'est cette précision qui semblait retenir leur intérêt. Avoir un but réel à atteindre, c'était le premier temps ; mais la façon de l'exercer avec exactitude, c'était le soutien pour rendre l'enfant constant et, par conséquent, pour l'amener à progresser. L'ordre et la précision constituent le guide dans le travail spontané.

Pour revenir au matériel sensoriel, capable de produire une concentration particulière chez les enfants — entre trois et quatre ans — aucun doute que ce matériel ne soit une clé pour l'exploration, mais aussi un moyen de développer l'esprit mathématique¹. Les résultats constatés chez nos petits enfants contrastent fort avec le fait qu'en général les mathématiques constituent un écueil au lieu d'être une attraction ; ce sont de véritables barrières

1. Maria MONTESSORI, *La Pédagogie scientifique*, Desclée de Brouwer.

mentales communes à la plupart des gens. Nous concluons donc : tout devient facile quand la connaissance a plongé ses racines dans *l'esprit absorbant*. Les objets mathématiques ne sont pas répandus dans le milieu comme les arbres, les fleurs et les animaux. Les occasions pour développer spontanément l'esprit mathématique manquent ainsi au jeune enfant, et cela détermine un obstacle pour le développement ultérieur. C'est pour cela que nous qualifions le matériel sensoriel d'*abstractions matérialisées* ou matériel mathématique de base ; le plan pour l'éducation mathématique est exposé en deux livres qui constituent un traité de psychologie spéciale sur ce développement particulier¹.

Plans embryonnaires

Le fait que, dès sa naissance, l'enfant poursuit les premières conquêtes à faire dans le milieu est un phénomène embryonnaire. Or, l'embryon est déterminé par des plans, aussi bien ceux des organes du corps existant déjà dans les gènes, que ceux du comportement, selon la découverte de Coghill².

Comme pour le langage, l'enfant tisse une trame précise ; il fixe les sons et l'ordre grammatical des mots ; ces sons et cet ordre du langage n'existaient pas dans la nature : ils sont l'œuvre des humains ; car, nous l'avons vu, le sens des mots est le résultat d'un accord entre les hommes. Les coutumes ont été établies par la société et acceptées comme *morale* du groupe. Il est intéressant de remarquer que les coutumes n'ont pas été créées seulement pour faciliter la vie, selon la conception de l'évolution. L'adaptation et la construction sociale seraient, par certains côtés, plutôt en opposition avec cette conception. *L'instinct de vivre* ne consiste pas seulement à se procurer les meilleures conditions de vie : il pourrait plutôt faire songer à l'instinct de sacrifice ; car il faut bien penser que, pour donner la forme à un bloc informe, il est nécessaire de le modeler, en sacrifiant certaines parties. Chez les peuples primitifs, on trouve des restrictions (prohibitions, tabous) et des sacrifices corporels.

La beauté elle-même est recherchée quelquefois par des déformations artificielles infligées au corps et qui comportent de lourds sacrifices (par exemple les fameux pieds des Chinoises, ou les déformations de l'oreille ou du nez, perforés et mutilés par des bijoux).

1. Maria MONTESSORI, *Psico-aritmetica et psico-geometria*, éditeur Araluce, Barcelone, 1934 (épuisé), traduction française en préparation.

2. Coghill, savant américain (déjà cité) qui se livra en 1929 à des recherches d'embryologie sur la question du comportement.

Mais les restrictions se trouvent surtout dans l'alimentation. Des millions d'Hindous mourant de faim vivaient parmi une quantité de troupeaux, les plus nombreux du monde. Mais ils avaient incarné leur coutume — l'impossibilité de tuer pour se nourrir — et la coutume était plus forte que la mort. La morale est une super-construction de la vie sociale qui l'établit dans une forme déterminée. Il ne faut pas oublier que ces usages caractéristiques ont dû, eux aussi, être établis par des accords à mesure qu'ils se développaient.

Il en est de même pour les religions : l'idole, pour devenir telle, a dû être reconnue par un accord au sein de la société. Les religions ne sont pas seulement une entente sur des idées déterminées ; elles sont sans aucun doute l'expression d'exigences spirituelles de l'espèce humaine qui amènent à *adorer* certains phénomènes, et pas seulement à les saisir intellectuellement. Ainsi, les primitifs, frappés par la grandeur mystérieuse de la nature, adoraient chacune de ses manifestations, et associaient la gratitude ou la frayeur à leur émerveillement. Ces réactions en profondeur à tel phénomène ou à tel objet devenu sacré pour le groupe finissent par se fixer par consentement tacite. Ces phénomènes et ces objets ne frappent pas l'esprit seulement sur le plan de l'imagination ; l'esprit les accueille aussi pour en extraire des synthèses, comme cela se produit pour les impressions sensorielles qui finissent par conduire à l'abstraction. Les qualités des choses sont déterminées par un fonctionnement mental fondamental. Mais là où l'influence de l'inconscient conduit à la représentation d'abstractions, comme dans les impressions qui engendrent l'adoration, la même chose se produit avec les symboles qui les personnifient. Ces symboles, pour devenir un élément social, doivent être reconnus par consentement commun. Et, parmi les expressions symboliques, se trouvent les actes d'adoration et, par conséquent, les rites qui se sont établis dans le groupe. Tout cela se construit au long des siècles ; les coutumes morales sont établies, et cela devient un caractère d'unité pour les gens appartenant au même groupe social, un caractère qui aide à le distinguer des autres groupes. Les caractères distinctifs des groupes humains se forment donc comme se forment les caractères d'une espèce. Ils se transmettent de génération en génération, comme les caractères de l'espèce se transmettent par l'hérédité.

Ces caractères se délimitent, s'acceptent, s'établissent donc, et pas seulement dans l'imagination. L'imagination, avec le corollaire des exigences spirituelles, récolte ; de même que, sur un autre plan, ce sont les sens qui récoltent ; mais l'abstraction,

en intervenant, fait la synthèse, et c'est ainsi que l'esprit arrive à préciser l'immensité infinie en formes déterminées.

Ce sont des formes précises qui s'établissent en symboles simples auxquels chacun peut adhérer. Il en résulte une stabilité dans les actes qui se font précis, presque mathématiques. Les impressions imaginatives et spirituelles sont ainsi établies et reconnues, grâce à la propriété mathématique de l'esprit régulateur.

Et quand l'enfant absorbe les coutumes, la morale, la religion d'un peuple, qu'absorbe-t-il véritablement ?

Pareillement à ce qui se passe pour le langage, il suit un *plan*, c'est-à-dire qu'il établit la stabilité et la précision dérivées des abstractions, et ordonnées par l'esprit mathématique. Ce plan existe en lui de façon embryonnaire, c'est-à-dire comme un plan biologique puissant et constructeur, qui donnera forme à sa personnalité, comme l'hérédité marquée dans les *gènes* et comme le plan du comportement marqué dans les centres nerveux.

Dans sa période psycho-embryonnaire, c'est-à-dire post-natale, l'enfant absorbe le plan des caractères distinctifs qui ont été construits dans la société par un groupe déterminé. C'est-à-dire qu'il n'absorbe pas les richesses mentales de sa race, mais les plans dont ils résultent. Il absorbe donc la partie fondamentale récapitulative, précise et, par conséquent, celle qui se répète dans la vie actuelle du peuple. Il en absorbe la partie mathématique ; et quand les plans se sont établis, ils restent comme des caractères fixés, pareillement au langage maternel.

L'homme pourra, par la suite, se développer indéfiniment ; mais il le fera sur ce plan. Ainsi, le langage maternel pourra s'enrichir indéfiniment, mais dans l'ordre établi au moment de la période psycho-embryonnaire.

Que l'esprit mathématique agisse dès le premier âge, on peut le constater, non seulement par l'attrait qu'apporte l'exactitude à toute action de l'enfant, mais aussi par le fait que l'ordre est une des sensibilités les plus puissantes au début de cette période constructrice. D'ailleurs, l'enfant ne soutient son activité que s'il a un *processus exact* à suivre, et il ne peut atteindre la concentration et la persévérance dans l'exécution de ses actes qu'à ces conditions.

La sensibilité à l'ordre des choses dans leurs positions réciproques est contemporaine des simples sensations, c'est-à-dire de l'absorption des impressions dans le milieu.

Il en découle pour nous l'idée d'une *construction fondamentale* des caractères psychiques de la personnalité : un organisme psychique se forme, et il se forme sur des plans établis. Le monde

psychique serait autrement ordonné s'il ne l'était que par la raison et la volonté : il le serait grâce à des capacités qui ne s'acquièrent que par la suite. Il constituerait une absurdité. Comme l'homme ne crée pas son corps en suivant un raisonnement logique, de même il ne suit pas un raisonnement logique pour créer sa forme psychique. La création est le fait primitif et mystérieux qui donne l'origine à *quelque chose* qui n'existait pas auparavant, et qui est destiné, par la suite, à croître selon les lois de la vie. Mais tout part de quelque création : *omne vivum ex ovo*.

Ainsi, le psychisme humain se construit, lui aussi, sur une partie créatrice, mais dans la période post-natale, puisque ce psychisme doit se former en incarnant le milieu, pour faire de chaque individu un « type » de sa propre race. C'est ainsi que se fait la continuité différentielle propre aux divers groupes humains, qui continuent à développer leur civilisation au long des générations. La continuité d'un processus fixé, non par la nature, mais graduellement, en évolutions successives comme le développement d'une civilisation, n'est possible que parce que les individus nouveaux qui viennent au monde ont une puissance psychique constructrice ; c'est cette puissance qui produit l'adaptation au milieu dans l'état où l'individu le trouve. C'est la fonction biologique de l'enfant. Et c'est elle qui assure notre progrès social. Mais c'est précisément parce que c'est un phénomène constructeur qui peut tomber sous notre contrôle, qu'il a pour nous une importance incalculable.

LE CARACTÈRE ET SES DÉFAUTS CHEZ LES ENFANTS

Construction naturelle du caractère

La formation du caractère chez les petits enfants constitue un groupe de phénomènes importants.

L'éducation du caractère était le point essentiel de l'ancienne pédagogie, un de ses buts principaux.

Mais cette pédagogie ne donnait ni une définition claire du caractère, ni une méthode pour l'éduquer ; elle se bornait à dire que l'éducation intellectuelle et l'éducation pratique ne suffisaient pas et qu'il fallait encore éduquer cette inconnue, cet *x* énoncé par le mot *caractère*. Ces anciens éducateurs montraient toutefois une certaine intuition parce que, ce qu'ils cherchaient, c'était la réalisation des valeurs humaines. Mais comment atteindre ces valeurs ? On donne de la valeur à un certain nombre d'objectifs, dont les vertus telles que : le courage, la persévérance, la maîtrise de soi, les relations morales avec ses semblables, parce que l'éducation morale a une part importante dans la question du caractère.

Dans le monde entier, d'ailleurs, les idées sont vagues quant à l'essence du caractère. Bien que philosophes et biologistes se soient penchés sur ce sujet depuis l'Antiquité, on n'est pourtant pas arrivé à le définir bien clairement. Du temps des Grecs jusqu'à aujourd'hui, de Théophraste à Freud et à Jung, on a souvent essayé de le déterminer ; mais comme le déclare Rümke avec raison¹, on en est toujours resté au stade des tentatives ; on n'a pas encore construit une conception définitive que tous puissent accepter. On sent pourtant bien, d'intuition, l'importance de cet ensemble qui s'appelle le caractère. Les études les plus récentes l'ont considéré comme un élément physique, moral et intellectuel : la volonté, la personnalité, l'hérédité. On peut dire que Bahnsen, en 1876, a fondé une véritable branche scientifique sur l'étude du caractère, quand il introduisit pour la première fois le mot de *caractérologie*.

C'est sur ce plan de travaux, plus que sur des connaissances

1. H. C. RÜMKE, *Introduction à la caractérologie*, Utrecht, 1937.

déterminées, que les plus modernes des innovateurs ont apporté leur contribution. Ils prennent par conséquent l'homme comme point de départ, tant comme figure abstraite que comme personne concrète. Même ceux qui se sont occupés d'éducation, que ce soit d'un point de vue positif ou d'un point de vue religieux, ont généralement négligé les petits enfants dans leurs investigations ; pourtant, beaucoup d'entre eux parlent d'hérédité et, par conséquent, de l'influence de ce qui précède la naissance. Dans l'ensemble, on saute ainsi directement de l'hérédité à la formation de la personnalité humaine, et il reste un vide inexploité, que bien peu se proposent d'étudier.

Ce fut précisément le terrain de nos recherches, et nous avons profité d'une collaboration spontanée de l'enfant, qui nous a révélé de nouveaux concepts sur la question non définie du caractère. Il nous permit ainsi d'envisager la question sous l'angle de la construction naturelle du caractère et de son développement à travers les efforts individuels qui, certes, ne se rapportent à aucun facteur de l'éducation, mais qui dépendent de l'énergie vitale créatrice et des obstacles que l'on risque de rencontrer dans le milieu. Notre intérêt pour l'observation et pour l'interprétation du travail de la nature, pour la construction de l'homme depuis sa naissance, s'est éveillé au point de vue psychique, et a attiré notre attention spécialement sur le petit enfant : sur le nouveau-né, dont le caractère et la personnalité partent de zéro, jusqu'à l'âge auquel la personnalité commence à s'établir ; nous savons que des lois naturelles existent indubitablement, à partir de l'inconscient, communes à tous les hommes ; elles déterminent le développement psychique, tandis que les différenciations individuelles dépendent en grande partie des répercussions du milieu dans lequel on vit, des progrès rapides ou des chutes et des régressions, répercussions psychiques que reçoit l'individu qui avance à travers les obstacles opposés à la vie.

Sans doute, ce principe doit être capable d'orienter les interprétations du caractère dans le développement des âges successifs, jusqu'à la maturité de l'homme ; cela est valable pour considérer le déroulement de la vie comme une base essentielle, comme un guide à travers les infinies variations que peuvent présenter les individus dans leur effort d'adaptation.

Du point de vue de la vie, nous pourrions considérer tout ce qui concerne le caractère comme faisant partie du comportement de l'homme. Comme nous l'avons déjà vu, la vie de l'individu, de zéro à dix-huit ans, peut être divisée en trois périodes : zéro à six ans (qui constitue le sujet de ce livre), six à douze ans et, enfin, douze à dix-huit ans ; chaque période se divisant en

deux phases secondaires. Si nous considérons séparément ces groupes, le type de mentalité que chacun d'eux représente est si différent des deux autres qu'on a l'impression d'avoir à faire à des individus différents.

La première période est donc une période de construction ; nous n'y trouvons que les racines du caractère, puisque, à la naissance, le caractère n'a pas surgi. La période de zéro à six ans est, par conséquent, la partie la plus importante de la vie, même en ce qui concerne le caractère. Tout le monde a reconnu qu'à cet âge, l'enfant ne peut être influencé ni par l'exemple ni par la contrainte extérieure. C'est donc la nature même qui pose les bases du caractère. L'enfant ne comprend pas les distinctions entre le bien et le mal ; il vit en dehors de notre conception morale de la vie. En effet, nous ne qualifions pas l'enfant de cet âge de mauvais ou de méchant, mais nous le disons espiègle, indiquant ainsi que sa conduite est enfantine. Aussi, ne parlerons-nous ici ni de mal ni de bien ni de moralité. Dans la seconde période — de six à douze ans — il commence à être conscient du bien et du mal, non seulement dans ses propres actions, mais aussi dans celles des autres. Le problème du bien et du mal est une caractéristique de cet âge ; la conscience morale se forme, conduisant ultérieurement à la conscience sociale. Dans la troisième période — de douze à dix-huit ans — surgissent les sentiments d'amour pour son pays, d'appartenance à un groupe, de fierté d'y appartenir.

Nous avons déjà signalé le fait que, bien que le caractère de chaque période soit radicalement différent de celui des autres, chacune pose les bases de la période suivante. Pour que le développement se poursuive normalement pendant la deuxième période, il faut qu'il ait été favorablement développé au long de la première. La chenille et le papillon sont si différents dans leur aspect et dans leurs manifestations, et pourtant, la beauté du papillon est la conséquence de sa vie à l'état de chenille ; et cela ne peut pas être provoqué par l'imitation d'un autre papillon. *Pour construire l'avenir, il est nécessaire de veiller sur le présent.* Plus nous aurons répondu soigneusement aux besoins d'une période, plus grand sera le succès de la période suivante.

La vie commence à l'acte de la conception. Si la conception résulte de l'union de deux êtres sains, ni alcooliques ni dégénérés, l'individu qui naîtra sera indemne de certaines tares. La façon dont se développe l'embryon est par conséquent conditionnée par la conception. Par la suite, l'enfant pourra être influencé, mais seulement par le milieu, ou bien, pendant la gestation, par les conditions de vie de la mère. Si le milieu est

favorable, il en résultera un être fort et sain ; la conception et la gestation conditionnent donc la vie post-natale.

Nous avons signalé le traumatisme de la naissance et la possibilité qu'il a de donner lieu à des régressions : les caractéristiques de ces régressions sont graves, mais pas autant que celles qui sont dues à l'alcoolisme ou aux maladies héréditaires (épilepsie, etc.).

Les années déterminantes après la naissance sont celles dont nous nous sommes occupés. Pendant les deux ou trois premières années, maintenant que nous les envisageons du point de vue du caractère, nous pouvons dire que les influences peuvent altérer le caractère de l'enfant pour sa vie à venir : s'il a éprouvé quelque traumatisme ou quelque expérience violente, ou s'il a rencontré des obstacles importants durant cette période, des déviations peuvent en résulter. Le caractère, par conséquent, se développe, lui aussi, en rapport avec les obstacles rencontrés ou avec la liberté qui en a favorisé le développement. Si, durant la conception, la gestation, la naissance et la période qui la suit, l'enfant a été traité scientifiquement, l'individu devrait être un individu modèle, car on aura favorisé l'établissement des bonnes tendances à l'encontre des mauvaises. Cet idéal de perfection n'est jamais atteint, parce que, outre d'autres raisons, bien des obstacles ont pu surgir. A l'âge de trois ans, les enfants présentent des caractéristiques différentes dont l'importance varie selon l'époque de la vie à laquelle elles sont survenues. Les caractéristiques dues à des difficultés postérieures à la naissance seront moins graves que celles qui ont été contractées pendant la période de gestation, et celles-ci seront elles-mêmes moins graves que celles qui datent de la conception. Dans le cadre des possibilités qui s'offrent de corriger les défauts des enfants, il résulte pratiquement que, des défauts acquis durant la période post-natale — zéro à trois ans — peuvent être corrigés dans la période suivante — trois à six ans — pendant laquelle les efforts de perfectionnement de la nature sont particulièrement actifs.

Nos écoles nous ont apporté pour cette période une contribution précieuse ; les expériences et les résultats nous incitent à agir au moyen d'aides extérieures, c'est-à-dire par l'éducation. Mais si les défauts contractés entre zéro et trois ans ne sont pas corrigés durant cette période, soit par négligence, soit par erreur de traitement, non seulement ces défauts persisteront, mais ils empireront. Ainsi, à six ans, un enfant peut présenter des déviations contractées entre zéro et trois ans, aggravées de tares nouvelles survenues pendant la période suivante. Après six ans elles auront à leur tour une influence sur la seconde période et, par conséquent, sur le développement de la conscience du bien et du mal.

Tous ces défauts se reflètent sur la vie mentale et sur l'intelligence. Les enfants apprennent plus difficilement si, dans la période précédente, ils n'ont pas trouvé les conditions favorables à leur développement. Aussi, un enfant peut-il présenter une accumulation de caractères qui ne sont pas les siens propres, mais le résultat des circonstances défavorables ; il peut manquer, par exemple, de la conscience morale qui se développe entre sept et douze ans, ou ne pas avoir une intelligence normale. Nous avons alors un enfant privé de caractère et incapable d'apprendre ; d'autres manques s'ajouteront à ceux-là pendant la dernière période, en raison de son infériorité, et cet enfant deviendra un homme dont les tares proviendront des difficultés traversées.

Dans nos écoles, et dans d'autres écoles modernes également, on tient à jour un diagramme biologique des caractéristiques de chaque enfant, afin de discerner comment se comporter pour son éducation. Si nous connaissons les perturbations des différentes périodes, nous pouvons nous rendre compte de leur gravité et nous orienter vers le traitement convenable. C'est pour cela que nous essayons de savoir s'il y a eu dans la famille des maladies héréditaires, quel était l'âge des parents à la naissance de l'enfant ; prudemment, nous nous informons de la vie de la mère pendant la gestation, s'il ne lui est jamais arrivé de tomber, etc., et si la naissance a été normale, si l'enfant allait bien ou était né asphyxié. D'autres questions concernant la vie de l'enfant à la maison sont nécessaires : les parents sont-ils sévères ? L'enfant a-t-il eu des frayeurs ? Si nous nous trouvons devant des enfants difficiles ou capricieux, nous cherchons dans la vie qu'ils ont eue précédemment la raison de leur caractère. Quand ils nous viennent à trois ans, presque tous présentent des caractères plus ou moins normaux, mais corrigibles.

Considérons maintenant brièvement les types les plus communs de déviations du caractère. L'idée générale est qu'il faut repérer les défauts des enfants de trois ans l'un après l'autre, en essayant de les corriger directement et séparément. Au contraire, nous ne groupons qu'en deux catégories les innombrables défauts que peuvent présenter les enfants plus tard ; c'est-à-dire : ceux des enfants forts, qui luttent et qui vainquent les obstacles présentés par le milieu, et ceux des enfants faibles, qui succombent à la suite de conditions défavorables.

Défauts des enfants forts

Les enfants de la première catégorie présentent des caprices violents, des accès de rage, des actes de rébellion et d'agression.

Une des principales caractéristiques de ces enfants-là, c'est la désobéissance, l'instinct de destruction, et aussi le désir de possession ; donc, égoïsme et envie (ce dernier défaut ne se manifeste pas passivement, mais par des tentatives de se rendre maître de ce qu'ont les autres enfants). Inconstance (très commune chez les tout-petits), incapacité d'attention ; difficulté à coordonner les mouvements des mains, si bien que les objets qui leur sont confiés tombent et se cassent ; esprit désordonné, forte imagination. Ils hurlent souvent, crient à tue-tête, et mènent un grand vacarme. Ils dérangent, tourmentent et, souvent, sont cruels avec les enfants plus faibles qu'eux et avec les animaux. La gloutonnerie est fréquente chez ce genre d'enfants.

Défauts des enfants faibles

Ceux qui appartiennent à la seconde catégorie sont des types passifs, et présentent des défauts négatifs : indolence, et inertie ; ils pleurent pour obtenir quelque chose et essaient de faire travailler les autres à leur place ; ils ont besoin d'être amusés et s'ennuient facilement. Ils ont peur de tout, s'attachent aux adultes. Ce sont souvent des menteurs (forme passive de défense) ; ils volent (pour se rendre maître de ce qui appartient aux autres), etc.

Il peut aussi se trouver des cas d'enfants qui présentent certains caractères physiques défectueux, ayant une origine psychique : ainsi, le refus de manger, l'inappétence ou, au contraire, la gloutonnerie excessive. Il y a les cauchemars, la peur du noir, le sommeil agité avec répercussion sur le physique, provoquant l'anémie. Certaines formes d'anémie et de troubles du foie sont précisément dues à des causes psychiques. Il y a aussi les formes nerveuses. Étant d'origine psychique, elles sont généralement incurables par la médecine ordinaire.

Ces caractéristiques entrent dans le cadre des problèmes moraux du comportement et, en général, des défauts du caractère. Beaucoup de ces enfants (spécialement ceux du type fort) ne sont pas considérés par les familles comme une bénédiction ; les parents cherchent à s'en libérer et les confient volontiers à des nurses ou à des écoles ; ils en font ainsi des espèces d'orphelins dont les parents sont vivants. Ce sont des malades au corps sain, qui seront inévitablement amenés à une mauvaise conduite. Les parents voudraient bien savoir que faire d'eux : certains demandent conseil, d'autres résolvent tout seuls leurs problèmes. Quelquefois, ils optent pour la sévérité, convaincus que, de cette façon, les enfants se corrigeront. Ils recourent à tous les moyens :

gifies, gronderies, le lit sans dîner... mais les enfants se font plus féroces et plus mauvais, ou bien présentent l'équivalence passive de ces défauts. On essaie alors la persuasion, on les raisonne et l'on fait appel à leur affection : « Pourquoi fais-tu de la peine à ta maman ? » et enfin, les parents cessent de s'en préoccuper.

Les enfants du type passif n'appellent généralement pas l'attention des parents et ne constituent pas tout de suite un problème. La maman pense que son enfant est gentil et obéissant puisqu'il ne fait aucun mal ; elle croit qu'il reste auprès d'elle par tendresse. Il l'aime tant, qu'il ne veut pas aller se coucher sans elle. Et puis elle s'aperçoit un jour qu'il est en retard dans ses gestes, en retard pour parler, faible pour marcher : « Il est bien portant, mais il est si sensible, et il a peur de tout ! Il n'a même pas envie de manger ; c'est vraiment un enfant chez qui l'esprit domine : pour l'inciter à manger, il faut que je lui raconte des histoires : ce sera un saint ou un poète ! » Finalement, on pense qu'il est malade, et on appelle le docteur. Les maladies psychiques font la fortune des pédiatres.

On peut résoudre tous ces problèmes quand on sait comment se déroule le cycle de l'activité constructrice de l'enfant. Nous savons que tous les défauts de caractère sont dus à un traitement erroné qui a été celui de la première période. Quand les enfants ont été négligés à ce moment-là, leur esprit est vide, parce qu'on ne leur a pas donné la possibilité de le construire. Cet esprit affamé (auquel s'intéressent désormais les psychologues) est la cause principale de bien des maux. Le manque d'activité spontanée dirigeant les impulsions constructrices en est une autre. Peu de ces enfants ont pu trouver les conditions nécessaires à leur plein développement ; ils sont souvent restés isolés et, pourrait-on dire, endormis ; les adultes ont tout fait pour eux et ne leur ont, par conséquent, pas laissé accomplir librement le cycle de leur activité ; et ces enfants sont ainsi devenus passifs et inertes. On ne leur a pas donné la possibilité d'observer les objets qu'on leur enlevait des mains ; ils ne pouvaient les toucher et, désirant les avoir, quand ils réussissaient à se saisir d'une fleur ou d'un insecte, ils ne savaient plus qu'en faire et mettaient leur proie en morceaux.

La cause de leur peur remonte aussi le plus souvent à la première période.

Une des raisons pour lesquelles nos écoles se propagèrent fut la disparition spectaculaire de ces défauts chez les enfants, aussitôt mis en condition de faire leur expérience dans le milieu, et jouissant du libre exercice nourrissant pour l'esprit.

Pleins d'intérêt pour leur activité, ils répétaient leurs exercices, ne quittaient une période de concentration que pour entrer dans une autre. Quand l'enfant avait atteint ce stade et pouvait se concentrer sur quelque chose qui l'intéressait vraiment, ses défauts disparaissaient : le désordonné devenait ordonné ; le passif devenait actif, et le dérangeur devenait une aide dans l'école.

Ce résultat nous fit comprendre que les défauts de ces enfants avaient été contractés et n'étaient pas innés. Et les enfants n'étaient pas différents entre eux : l'un disait bien un mensonge et un autre désobéissait ; mais toutes les erreurs avaient la même origine : le manque d'aliment de la vie psychique.

Quels conseils pouvons-nous donner aux mères ? Fournir à leurs enfants des occupations intéressantes ; ne pas les aider sans nécessité et ne pas les interrompre quand ils ont commencé un travail intelligent. Douceur, sévérité, médecine ne sont pas des aides : les enfants souffrent de faim mentale. Si un enfant a faim d'aliments, nous ne disons pas qu'il est stupide, et nous ne faisons pas appel aux sentiments ; cela ne servirait à rien ; il a besoin de manger. Dans ce cas non plus, ni la dureté ni la douceur ne résoudreient le problème. L'homme est une créature intellectuelle, et il a besoin de nourriture spirituelle presque plus que de pain. A la différence des animaux, il doit construire son comportement. Si l'enfant est amené sur une voie qui lui permette de construire sa conduite et sa vie, tout ira bien : les malaises disparaîtront, de même que les cauchemars ; la digestion deviendra normale, et la glotonnerie disparaîtra. L'enfant se normalisera parce que son psychisme sera normal.

Ce n'est pas un problème d'éducation morale, mais de développement du caractère. Le manque de caractère, les défauts du caractère disparaissent sans qu'il soit besoin de sermons ni d'exemples. Ni menaces ni louanges ne sont nécessaires : rien que *des conditions normales de vie*.

CONTRIBUTION SOCIALE DE L'ENFANT NORMALISATION

Les caractéristiques que nous avons décrites au chapitre précédent, concernant la conduite de l'enfant fort et celle de l'enfant faible, ne sont pas toutes regardées par l'opinion publique comme des maux : certaines mêmes sont appréciées. Les enfants qui montrent un caractère passif sont considérés comme bons ; ceux qui présentent les caractères opposés — exubérance physique, imagination débordante, etc. — sont classés comme brillants ou supérieurs.

Nous pouvons dire ainsi que les enfants sont considérés selon trois types :

- 1) ceux dont les défauts doivent être corrigés,
- 2) ceux qui sont sages (passifs) et qui servent de modèles,
- 3) ceux que l'on considère comme supérieurs.

Les deux derniers types sont des enfants dits désirables ; les parents en sont très fiers, même si le commerce avec eux ne se révèle pas comme particulièrement agréable.

J'ai insisté sur ce point, et j'ai attiré l'attention sur cette classification, parce qu'elle est tacitement établie depuis des siècles. J'ai constaté dans ma première école, et aussi dans les suivantes, que ces caractères disparaissaient dès que les enfants s'intéressaient à un travail qui les attirait. Les qualités dites mauvaises, bonnes, supérieures, disparaissent *toutes* ; et il ne reste qu'un type d'enfant qui n'a plus aucune de ces caractéristiques-là. C'est donc que le monde n'a pas su, jusqu'à présent, évaluer le bien et le mal ou, tout au moins, ce qui va au-delà de ces deux qualités : celles que l'on reconnaissait n'existaient pas véritablement. On en vient à penser à ce mot d'un mystique : « Rien n'est juste, sauf toi, ô mon Dieu ! tout le reste est erreur. » Les enfants de notre école nous ont démontré que leur véritable aspiration, c'était la persévérance dans le travail : cela n'avait encore jamais été observé, pas plus que le choix spontané de l'enfant pour son travail. Ceux qui suivaient une directive intérieure s'occupaient (chacun d'une façon différente) à un travail qui leur apportait la sérénité et la joie ; et puis, il se produisit un phénomène que

l'on n'avait jamais observé dans un groupe d'enfants : une discipline spontanée. Ce phénomène nous frappa plus que tout le reste. La discipline dans la liberté paraissait résoudre un problème qui, jusqu'alors, avait semblé insoluble. La solution consistait donc à obtenir la discipline en donnant la liberté. Ces enfants qui cherchaient le travail en liberté, concentrés chacun sur un genre différent d'occupation et pourtant unis en un seul groupe, donnaient l'impression de la discipline parfaite. Cela s'est répété pendant cinquante années dans les pays les plus divers ; ce qui démontre bien que, placés dans un milieu leur offrant la possibilité d'une activité ordonnée, ils manifestent cet aspect nouveau, en développant un caractère psychique commun à toute l'humanité ; il n'était pas possible de le voir auparavant, parce qu'il était caché sous d'autres caractéristiques apparentes. Ce renouvellement, qui crée presque une uniformité de types, ne survient pas graduellement ; il apparaît d'un coup. Il se produit toujours quand un enfant est concentré sur une activité ; ce n'est pas que la maîtresse ait poussé l'enfant paresseux au travail ; il suffit de lui avoir facilité le contact avec des motifs d'activité préparés pour lui. Dès qu'il a trouvé la façon de travailler, ses défauts disparaissent. Il ne sert de rien de tenir des raisonnements aux enfants ; quelque chose en eux semble se libérer vers une activité extérieure qui attire leur énergie, et la fixe sur le même travail répété.

L'individu humain est une unité ; cette unité doit être construite et fixée grâce aux expériences acquises dans le milieu, et stimulées par la nature.

Les développements embryonnaires qui se sont accomplis séparément avant trois ans, chacun à un moment déterminé, doivent enfin agir tous ensemble, et s'organiser au service de la personnalité. Cela se produit quand, dans la période suivante, de trois à six ans, la main travaille, guidée par l'esprit.

Si les circonstances extérieures ne permettent pas cette intégration, les énergies continuent à pousser des formations partielles qui se développent anarchiquement, en déviant de leur but.

La main travaille sans but ; l'esprit divague hors de la réalité ; le langage se complaît en lui-même ; le corps remue sans ordre. Ces énergies éparses, qui ne trouvent jamais à se satisfaire, donnent lieu à d'innombrables combinaisons de développements déviés, origines de conflits et de troubles. Ces déviations ne doivent pas être attribuées à des défauts de la personnalité, mais interprétées comme étant la conséquence d'un manque d'organisation de la personnalité.

Ce sont des apparences éphémères, mais qui ne peuvent être

corrigées que lorsque toutes les activités concourent à leur but.

Quand les attractions du milieu appellent l'enfant ou qu'elles offrent des motifs d'activité constructive, toutes les énergies se concentrent et les déviations disparaissent. Il surgit alors un type unique d'enfant, un *enfant nouveau*, la *personnalité* de l'enfant qui a réussi à se construire normalement.

Nous voyons sur la figure 8, à droite, les différentes caractéris-

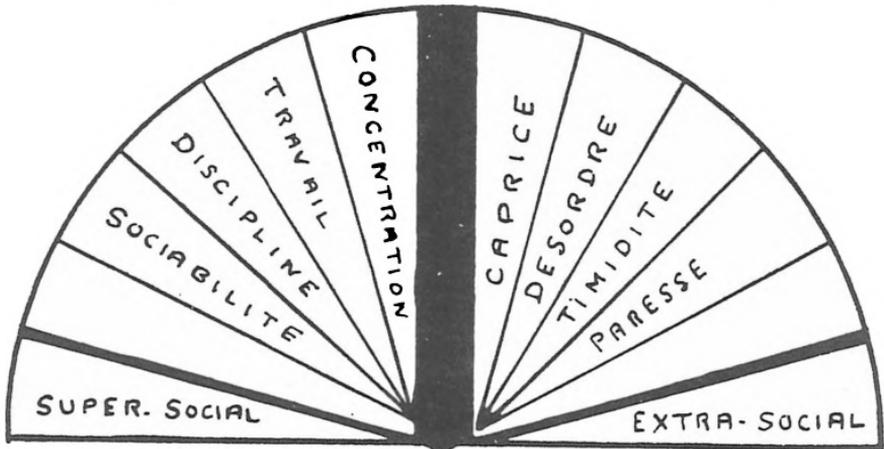


Fig. 8. — Délimitation entre les caractères normaux et les caractères déviés des enfants.

tiques des enfants ; celles que nous connaissons, représentées par de nombreuses lignes, s'ouvrent en éventail. Et puis celle du milieu, large, perpendiculaire, symbolise la concentration sur un point : c'est la ligne de normalité. Quand les enfants peuvent se concentrer, toutes les lignes à droite de la médiane disparaissent, et il ne reste qu'un seul type qui nous offre les caractéristiques représentées par les lignes de gauche. La disparition de tant de défauts superficiels n'est pas l'œuvre d'un adulte, mais de l'enfant lui-même, qui se concentre sur la ligne principale avec son entière personnalité : la normalité est alors atteinte.

Ce phénomène s'est constamment répété dans nos écoles avec des enfants appartenant à différentes classes sociales, à différentes races, à différentes civilisations¹.

Et c'est l'expérience la plus importante de notre œuvre.

Le passage d'un stade à l'autre survient toujours après un travail de la main, accompagné de concentration. Nous avons appelé ce phénomène psychologique *la normalisation* ; il rappelle les guérisons obtenues chez l'adulte par la psychanalyse.

Aujourd'hui, après tant d'années, après tant d'expériences,

1. Voir *L'Enfant*, Desclée De Brouwer.

le phénomène s'est confirmé. Les dispensaires destinés à guider et à soigner des *enfants difficiles* leur offrent un milieu riche en motifs d'activité où ils peuvent choisir la leur, libres de tout contrôle d'adultes.

La thérapeutique du jeu elle-même laisse l'enfant libre de choisir entre beaucoup de jouets et de jeux d'imitation, plus variés et plus nombreux que ceux que la famille peut généralement offrir.

Dans ces institutions modernes, il s'avère chez les enfants une amélioration du caractère. Cette amélioration doit être attribuée à la liberté, à la vie sociale avec d'autres enfants.

Mais le but de ces institutions est trop limité. Elles ne représentent qu'un lieu de cure, comparable à des maisons de santé pour enfants malades. On n'y a pas compris que si le travail et la liberté guérissent les défauts de croissance, c'est que le travail et la liberté sont normalement nécessaires au développement de l'enfant.

En effet, il arrive souvent que des enfants, guéris ou améliorés, retournant vivre dans les conditions où s'étaient déterminées leurs déviations, n'aient pas la force ou les moyens de conserver leur état normal, et leur amélioration n'est que passagère.

Ainsi, dans certains pays, on a essayé d'appliquer la liberté et l'activité à l'école.

Mais la liberté et l'activité sont interprétées de façon trop empirique.

La liberté est entendue de façon primitive, comme l'acquisition immédiate d'une délivrance des liens répressifs, comme une suspension dans la correction et la soumission à la volonté de l'adulte. Ce concept est évidemment négatif, puisqu'il ne comporte que l'élimination des coercitions. Le résultat est souvent une simple *réaction* : un déchaînement désordonné d'impulsions qui ne sont plus contrôlées, puisqu'elles ne l'avaient été auparavant que par la volonté des adultes. Laisser faire ce qu'il veut à l'enfant qui n'a pas développé sa volonté, c'est trahir le sens de la liberté.

Il en résulte alors des enfants désordonnés, parce que l'ordre avait été imposé par l'arbitraire des adultes ; des enfants oisifs, parce que le travail avait été imposé par les adultes ; des enfants désobéissants, parce que l'obéissance avait été une obligation.

La liberté, c'est, au contraire, une conséquence du développement ; c'est le développement, aidé par l'éducation des guides latents. Le développement est actif ; c'est la construction de la personnalité, atteinte par l'effort et l'expérience personnelle : c'est le long travail que doit accomplir chaque enfant pour se développer lui-même.

Tout le monde peut commander et réprimer une personne faible et soumise ; mais personne ne peut en *développer* une autre. Le développement ne peut pas s'enseigner.

Si la liberté est comprise dans ce sens que l'on doit laisser faire aux enfants ce qu'ils veulent en employant n'importe comment les objets qui les environnent, il est évident qu'on les laisse libres dans le développement de leurs déviations, et que les caractères anormaux s'aggravent.

La normalisation vient de la *concentration* sur un travail. Il faut pour cela que des motifs adaptés à provoquer cette attention se trouvent dans le milieu, que les objets soient employés selon le but pour lequel ils ont été fabriqués ; cela conduira à un *ordre mental* ; et aussi que ces objets soient *employés avec exactitude*, ce qui amènera la *coordination des mouvements*.

L'ordre mental et la coordination des mouvements, guidés selon un critère scientifique, préparent la concentration ; elle libérera les actions de l'enfant et l'amènera à la guérison de ses défauts. Nous disons *concentration*, et pas seulement *occupation*. Si les enfants passent indifféremment d'un objet à un autre, même s'ils s'en servent correctement, ce n'est pas suffisant pour que leurs défauts disparaissent.

Il faut que l'intérêt engage la personnalité.

Dans nos écoles, cette *guérison* n'est pas le point d'arrivée, comme dans les cliniques réservées aux enfants difficiles, mais seulement le point de départ, d'où la liberté d'agir consolidera et développera la personnalité.

Seuls, les enfants normalisés, aidés par le milieu, révèlent dans leur développement ultérieur ces merveilleuses capacités que nous décrivons : la discipline spontanée, le travail continu dans la joie, les sentiments sociaux d'aide et de compréhension pour les autres. L'activité par le libre choix des occupations devient le mode de vie constant : la guérison est l'entrée dans une nouvelle forme de vie.

La caractéristique principale reste toujours la même : l'application au travail ; à un travail intéressant, choisi librement, qui ait la vertu de concentrer sans fatiguer, qui augmente les énergies et les capacités mentales, et qui rende maître de soi.

Pour aider à ce développement, il ne suffit pas de n'importe quels objets ; il faut organiser des *intérêts progressifs*. Il en résulte alors une méthode d'éducation basée sur la psychologie du développement de l'enfant.

Dans nos écoles, non seulement le caractère se fortifie, mais l'intelligence semble devenir insatiable dans sa recherche des connaissances.

On dirait que les enfants font des exercices de vie spirituelle, ayant trouvé une voie de perfectionnement.

Le travail suggère le souvenir de certains principes de la *Gita*, le livre de sagesse hindoue : « Donner le travail approprié est chose importante. L'esprit a une nécessité continuelle de travail. Le tenir toujours en de saines occupations est un exercice spirituel. Quand l'esprit s'abandonne dans le farniente, le diable entre. Un homme dans l'oisiveté ne peut être spirituel. »

Et notre conception explique aussi les mots de Gibran : « Le travail est l'amour rendu visible. »

LA CONSTRUCTION DU CARACTÈRE EST UNE CONQUÊTE

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, les enfants construisent leur caractère en développant les qualités que nous admirons en eux. Ces qualités ne surgissent ni de l'exemple que peut leur donner l'adulte, ni de ses admonestations, mais de l'exercice individuel, long et gradué, auquel ils se livrent de trois à six ans.

Les adultes ne peuvent pas *enseigner* pendant cette période les valeurs qui font partie du caractère : la seule aide possible est d'établir l'éducation sur des bases scientifiques, de façon à ce que l'enfant puisse poursuivre avec profit sa tâche, sans être dérangé et sans obstacle.

C'est seulement après six ans qu'il est possible d'affronter l'esprit de l'enfant et d'intervenir par des raisonnements et des exhortations. Entre six et douze ans, l'enfant prend conscience des problèmes du bien et du mal. On pourra obtenir davantage entre douze et dix-huit ans, quand il commence à avoir un idéal de religion, de patrie, ainsi que le sens social, etc. C'est alors que nous pourrions devenir pour lui des missionnaires au même titre que pour des adultes. Le danger, c'est qu'après six ans, les enfants ne peuvent plus développer *spontanément* leurs qualités de caractère ; de même, les missionnaires, imparfaits eux aussi, se trouvent devant de grandes difficultés : ils travaillent sur la fumée, et non plus sur le feu. Il se plaignent de se trouver devant des jeunes qui n'arrivent pas à apprendre ; ce n'est pas manque d'intelligence, mais manque de caractère ; et quand il n'y a pas de caractère, c'est la force propulsive de la vie qui manque. Seuls, ceux qui, à travers les tempêtes et les erreurs de leur milieu, ont pu sauver, peu ou prou, les dons fondamentaux de leur caractère, arrivent à développer leur personnalité. La plus grande partie des individus en manque. Alors, nous ne pouvons pas leur donner l'ordre de se concentrer, puisque c'est précisément la concentration qui leur fait défaut. Comment prétendre qu'ils puissent accomplir leur tâche avec conscience et exactitude, s'ils manquent des qualités nécessaires ? Autant vaudrait dire : « Marchez droit » à qui n'a pas de jambes. *Ces habiletés ne peuvent être acquises que par l'exercice, mais jamais par un ordre.* Que faire alors ? La

société dit généralement : « Soyez patients avec les jeunes, insistez sur les bonnes intentions et sur les bons exemples. » Et l'on croit pouvoir réaliser quelque chose grâce au temps et à la patience ; en fait, on ne réalise rien du tout : avec le temps, on devient plus vieux, mais rien ne se construit. Rien ne peut être accompli avec la seule aide du temps et de la patience, si l'on n'a pas profité des occasions qui se sont présentées pendant la période constructrice.

Et cela nous éclaire, si nous considérons l'humanité : il nous semble que les adultes, tout comme les enfants, se différencient par leurs défauts ; mais une tendance intérieure, commune à tous, existe en eux et qui, pourtant, reste cachée. Bien que vague et inconsciente, c'est cette tendance qui les fait aspirer à quelque chose de spirituel ; si ténue soit-elle, l'action qu'elle exerce sur les défauts du caractère a, plus tard, la vertu d'en stimuler l'amélioration. Les individus et la société ont ceci de commun : le progrès continu. Tant sur le plan extérieur que sur le plan intérieur, une petite lumière existe dans l'inconscient de l'humanité, qui la guide vers l'amélioration. En d'autres termes, le comportement de l'homme n'est pas invariable comme chez les autres animaux ; il peut progresser, et il est naturel que l'homme sente cette poussée vers le progrès.

Sur la figure 9, nous voyons, au centre, un cercle 1 : le centre de la perfection ; autour, une aura 2, qui représente la catégorie humaine normale du type le plus fort. L'espace 3 qui la circonscrit indique la masse de ceux qui, à des degrés différents, n'ont pas atteint un développement normal. A la périphérie, le dernier cercle, plus mince, représente la catégorie de ceux qui sont en dehors de l'humanité normale : les extra-sociaux ou anti-sociaux, très peu nombreux (les extra-sociaux sont les imbéciles ou les fous ; les anti-sociaux sont les délinquants). Les criminels et les fous sont ceux qui n'ont pas pu s'adapter à la société ; tous les autres s'y sont adaptés, plus ou moins bien. Les problèmes de l'éducation concernent, par conséquent, ceux qui ont su, jusqu'à un certain point, rester dans les limites de l'adaptation.

Cette adaptation au milieu se situe dans les six premières années : c'est donc là que siège l'origine du caractère humain. Terrible problème que celui de réaliser une adaptation.

Le cercle 2 se rapporte à ceux qui sont le plus près de la perfection ; ce sont les plus forts, soit parce que leur énergie vitale est plus puissante, soit parce qu'ils ont trouvé de meilleures conditions dans le milieu, alors que les individus du cercle 3 ont une force vitale inférieure, ou ont rencontré de plus grands obstacles. On reconnaît dans la société les premiers comme

étant des caractères forts, tandis que les autres (zone 3) sont considérés comme des caractères faibles. Les premiers ressentent une attraction naturelle vers la perfection (cercle 1); les seconds tendent à s'échapper vers le cercle des anti et extra-sociaux. Ils rencontrent beaucoup de tentations sur leur chemin. Il leur faut faire un effort continu pour ne pas tomber ; ils ont

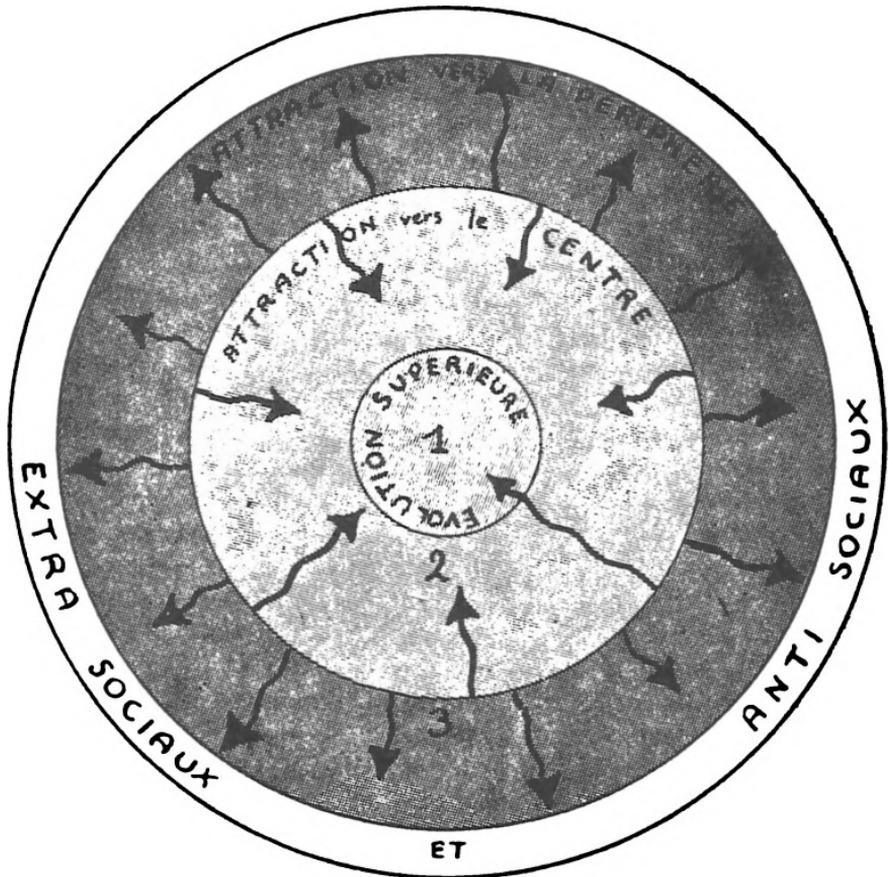


Fig. 9 — Les cercles d'attraction des types supérieurs et inférieurs.

besoin d'être soutenus moralement pour ne pas céder à la tentation. Ce n'est pas qu'il y ait attraction vers le plaisir, puisque personne ne peut se réjouir d'aller vers la criminalité ou vers la folie : il s'agit d'une attraction quasi irrésistible, comparable à la force de gravité, qui exige une lutte et une défense continues. La force de résister au mal est considérée comme une vertu puisqu'elle nous empêche de tomber dans le marasme moral. Ces individus s'imposent donc une règle qui les sauve de la chute ; ils s'attacheront à quelqu'un de meilleur qu'eux,

prieront le Seigneur qu'Il les aide contre la tentation, mais la vie leur sera difficile. La pénitence n'est pas une joie : c'est un effort semblable à celui de l'alpiniste qui doit s'attacher à un rocher pour ne pas être précipité dans l'abîme. La jeunesse éprouve cette terreur du vide, et l'éducateur essaie de le soutenir par ses exemples et ses exhortations, se proposant comme modèle, même s'il éprouve lui aussi la même tendance et la même terreur. Que de fois se dit-il : « Il faut pourtant que je sois un exemple ; autrement, que deviendraient mes élèves ? » Et il sent peser cette obligation sur ses épaules. Élèves et éducateurs appartiennent le plus souvent à la catégorie des gens vertueux (cercle 3). C'est aujourd'hui le milieu dans lequel s'éduque le caractère et s'enseigne la morale ; il faut bien l'accepter comme étant le seul type d'éducation possible. Il s'ensuit que la majorité reste dans ces limites, et l'humanité considère généralement comme l'homme réel celui qui est continuellement sur la défensive. Dans l'aura 2 se trouvent les caractères plus forts, attirés vers la perfection : ici, pas de force de gravité, mais un désir véritable de s'approcher de ce qu'il y a de meilleur. Il s'agit le plus souvent d'aspirations sans possibilité d'atteindre la perfection ; mais ces êtres-là s'orientent vers la perfection, naturellement et sans effort. Ce n'est pas parce qu'ils craignent la prison qu'ils ne volent pas ; ils n'ont pas à lutter contre le désir de posséder ce qui ne leur appartient pas ; ils ne sont pas portés vers la violence et retenus par fausse vertu : non, tout simplement, ils ne sentent pas d'attraction pour le bien d'autrui, mais une répugnance contre la violence. La perfection les attire parce qu'elle est dans leur nature et, s'ils vont vers elle, ce n'est pas par sacrifice, mais pour assouvir leur plus ardent désir.

Pensons à ces végétariens qui s'abstiennent de manger de la viande parce qu'ils n'en ont pas le droit, et à ceux qui s'en abstiennent certains jours de la semaine et qui, durant le carême, font maigre pendant quarante jours ; ils se privent volontairement de viande et d'autres satisfactions. Cela représente pour eux une longue période de pénitence ; ils restent, par conséquent, vertueux en résistant à la tentation.

Ce sont des individus qui observent les règles dictées par d'autres. Ceux du cercle 2 seraient plutôt comparables à ces végétariens qui ne sont pas attirés par la viande : ils l'évitent. Inutile de les surveiller pour qu'ils observent le commandement.

Un autre exemple : celui de l'homme physiquement fort et de l'homme physiquement faible. Un individu qui souffre de bronchite chronique, par exemple, devra protéger ses poumons, se vêtir bien chaudement ; il aura besoin de bains et de massages

pour sa mauvaise circulation. Normal en apparence, il faut pourtant qu'il se soigne ; s'il a une mauvaise digestion, il doit se cantonner dans une alimentation spéciale. Ces gens-là ne survivent parmi les gens normaux qu'avec de grands soins, et dans la crainte continuelle de la maladie. Ils sont toujours attachés aux docteurs, aux infirmières, ayant continuellement besoin d'aide. Ceux qui sont en bonne santé mangent ce qu'ils veulent, sortent par le froid, se jettent à l'eau pour nager quand les autres n'ont pas le courage de mettre le nez dehors. Dans le cercle 3 ce sont donc des faibles qui ont besoin de mentors spirituels pour freiner leur chute dans les abîmes de la tentation ou du marasme. Ceux du cercle 2 n'en ont pas besoin ou, du moins, pas de la même manière ; ils ont des joies que les autres ne peuvent même pas imaginer.

Considérons maintenant le cercle de perfection. Qu'est-ce que la perfection ? C'est la possession des vertus les plus élevées pour atteindre à quoi ? Ici il faut nous expliquer : par un homme de caractère, nous entendons un homme dont le comportement est tourné vers le progrès (même souvent inconsciemment). La tendance générale de l'humanité et de la société est de progresser dans leur évolution. Il y a naturellement l'attraction vers Dieu, mais nous considérons ici un centre de perfection strictement humain : le progrès de l'humanité. Un individu fait une découverte, et la société progresse sur ce plan. La même chose survient sur le plan spirituel : un individu atteint un niveau élevé, donnant une impulsion à la société. Tout ce que nous savons, spirituellement parlant, et tout ce que nous voyons, physiquement parlant, a été accompli par quelqu'un. Si nous considérons la géographie ou l'Histoire, nous voyons un progrès incessant, parce qu'à toute époque quelqu'un a mis un point dans le cercle de perfection qui l'a attiré et poussé à l'action. Cet homme est un de ceux du cercle 2 qui, sûr de lui, ne gaspillant pas ses énergies à combattre les tentations, a pu les employer à accomplir des œuvres qui paraissaient irréalisables à tous ceux qui devaient lutter contre la misère de leur propre nature. L'admirable Byrd s'est soumis à l'humiliation de quémander de l'argent pour pouvoir réaliser son exploit en s'exposant à toutes les souffrances d'une exploration polaire ; il n'était sensible qu'à l'attraction d'atteindre ce qui n'avait encore jamais été atteint, apportant ainsi sa contribution à ce qui forme le cercle de perfection.

Pour conclure, nous pourrions dire que l'humanité, du point de vue du caractère, est trop riche en individus cantonnés dans le cercle 3. Il y a trop de gens qui ont besoin de béquilles

pour être soutenus ; et si le monde continue à maintenir l'éducation à son niveau actuel, le niveau de l'humanité descendra toujours plus bas.

Imaginez un missionnaire arrivant du cercle 3 pour prêcher aux petits enfants du cercle 2 et qui leur dirait : « Renoncez à la viande, ou vous ferez un péché » ; ces enfants répondraient : « Nous ne pécherons pas, parce que la viande ne nous attire pas. » Rendons-nous compte que les instructeurs provenant du cercle 3 tendent à abaisser le niveau de l'enfant au lieu de l'entraîner vers le centre de perfection. Si nous examinons les tests éducatifs, nous nous apercevons de leur misère et de leur aridité. L'éducation d'aujourd'hui est humiliante et n'amène qu'à un complexe d'infériorité et à la réduction artificielle de la nature humaine. Par son organisation, elle pose au savoir des limites sur un niveau inférieur au niveau humain. Elle donne aux hommes des béquilles, alors qu'ils pourraient courir sur de fortes jambes. C'est que l'éducation est basée sur les qualités inférieures de l'homme, et non sur ses qualités supérieures ; et c'est la faute de l'humanité elle-même, si la masse est composée d'hommes inférieurs : c'est qu'on n'a pas pu former leur caractère durant la période constructrice. Nous devons nous efforcer de retrouver le véritable niveau humain, en permettant à l'enfant de se servir au maximum de son pouvoir constructeur ; et alors l'espace 2, qui n'est pas la zone de perfection, mais qui tend vers elle, qui n'est pas de défense, mais de conquête, envahira l'espace 3. Si dans la vie de l'homme, il existe une seule époque de construction psychique, et si à cette époque elle ne peut s'établir ou s'établit mal par la faute d'un milieu erroné, il est naturel qu'il en résulte une masse d'hommes peu ou mal développés. Si l'on permettait au contraire au caractère de se développer selon la nature, non par des exhortations, mais avec la possibilité d'activités constructrices, le monde réclamerait alors un autre type d'éducation.

En supprimant les limitations artificielles, on proposerait de front à l'humanité de grandes œuvres à accomplir. On peut lire toute l'Histoire et la Philosophie et rester un ignorant ; mais si l'on fournit à l'enfant les moyens qui le poussent vers l'effort, les résultats seront différents. Il faut, pour cela, saisir quelque chose qui trouve un écho chez l'homme. Les qualités que nous devons encourager sont celles qui se forment pendant la période de construction ; si elles n'ont pas la possibilité de s'épanouir, nous ne les retrouverons pas plus tard ; il sera inutile de prêcher ni d'essayer de les susciter par de bons exemples.

C'est là la différence essentielle entre l'éducation ancienne

et la nouvelle : nous voulons aider l'auto-construction de l'homme pendant la période opportune pour lui donner la possibilité de s'élever. La société a construit murs et barrières : la nouvelle éducation doit les détruire et montrer un horizon libre. La nouvelle éducation est une révolution, c'est la révolution non violente. Si elle triomphe, les révolutions violentes seront rendues impossibles.

LA SUBLIMATION DE L'INSTINCT DE POSSESSION

Après avoir jeté un coup d'œil sur le phénomène en général, voyons un à un les faits survenus et comment nous les avons interprétés. Les résultats, compte tenu et de l'âge des enfants, et de l'immense intérêt qu'ils montraient, nous fournirent une large matière d'observation, d'autant que le comportement de nos enfants semblait présenter les caractéristiques humaines les plus élevées. En étudiant les différents phénomènes, on peut repérer en eux un processus de construction comparable à celui des chenilles à un certain stade : au lieu de ramper sur les branches, comme elles l'on fait pendant un temps, elles s'arrêtent à un angle donné ; et là commence leur mystérieuse activité ; un peu plus tard on pourra observer un fil excessivement léger et diaphane : ce sera le début du cocon. Le phénomène qui nous frappa d'abord dans nos premières écoles fut la concentration sur un seul point, comparable à ce que l'on peut observer chez la chenille ; chez une petite fille de trois ans et demi cela atteignit une intensité impressionnante ; il y avait bien des choses intéressantes autour d'elle, mais il était impossible de la distraire de son travail. Un tel degré de concentration ne s'observe guère que chez certains adultes au caractère exceptionnel : une telle puissance de concentration n'est guère propre qu'aux génies. Naturellement, le type de concentration de la petite fille de trois ans et demi ne pouvait être de cette nature ; toutefois, en la retrouvant chez divers enfants, il faut bien reconnaître que c'est une forme de construction. De même que le compas est nécessaire pour fixer un point afin que le cercle soit exact, dans la construction de l'enfant, l'attention est le point essentiel. Il n'est pas dit qu'elle doit toujours se fixer de la même façon, mais, si elle n'est pas fixée, la construction ne peut commencer. Sans cette concentration, ce sont les objets qui possèdent l'enfant ; c'est-à-dire qu'entendant l'appel de tous les stimulants, il passe d'une chose à une autre ; mais quand il aura fixé son attention, c'est lui qui deviendra maître de son milieu et qui en aura le contrôle.

Quand nous voyons des adultes changer souvent de métier, nous disons qu'ils ont un caractère instable ; il est à craindre qu'ils ne puissent jamais assumer de responsabilités dans la vie ;

tandis qu'une personne dont le but est bien déterminé sait organiser son travail avec habileté ; nous avons la certitude qu'elle réalisera quelque chose. Nous donnons tant d'importance à cela que nous répétons souvent à nos étudiants qu'il nous plairait de les voir concentrés sur le travail ; nous ne pouvons pas toujours y réussir : ce qui prouve qu'il est impossible d'obtenir un résultat satisfaisant avec les seuls moyens éducatifs. Et si ce n'est pas possible avec des jeunes gens, comment une maîtresse l'obtiendrait-elle d'un enfant de trois ans et demi ? Ce n'est certes pas en puisant en elle-même une force de volonté qu'elle amènera les enfants à la concentration ! Le phénomène est clair, et nous démontre, par un nouveau détail psychique, la façon dont procède la nature dans son travail de construction ; elle apporte à l'enfant un intérêt spécial pour chaque création.

Après la concentration vient le tour de la persévérance. Nous avons parlé en effet de la répétition des exercices sans but extérieur et qui, pourtant, ont un but intérieur. Ce phénomène commence après celui de la concentration, et par là débute la construction de la persévérance, cet autre élément du caractère humain. Ici encore, ce n'est pas de l'enfant que vient la volonté, mais de la nature. C'est avec la persévérance que s'affirme chez l'individu le pouvoir qu'ont certains adultes d'aller jusqu'au bout de ce qu'ils ont entrepris. C'est, en effet, un autre phénomène qui se révèle chez l'enfant par la répétition de l'exercice : la détermination de mener à bien ses propres actions. Les enfants de nos écoles choisissent librement leur travail et ne manquent pas d'exercer cette détermination. Ils le font chaque jour, pendant des années. Quand nous nous trouvons avec des individus qui ne savent jamais ce qu'ils veulent, nous disons qu'ils n'ont pas de volonté. Et nous disons de ceux qui *veulent* et qui comprennent ce qu'ils doivent faire qu'ils ont une forte volonté, et qu'ils savent conduire leurs actions.

Les enfants déterminent leur actes d'après les lois de la nature, alors que les adultes les fondent sur la réflexion. Mais, de toute évidence, pour que cela soit possible, il ne faut pas que l'enfant ait constamment auprès de lui quelqu'un qui, à chaque instant de sa vie, lui dise ce qu'il a à faire. Cette détermination vient de la possibilité d'agir grâce à ses forces intérieures. Si quelqu'un usurpe le rôle de ce guide, l'enfant ne peut développer ni sa détermination ni sa concentration. Si nous voulons donc que ces qualités s'affirment, nous devons avant tout rendre l'enfant indépendant de l'adulte ; d'ailleurs, l'instinct le plus fort de l'enfant est précisément celui de se libérer de l'adulte, ce qui est logique quant aux conclusions ; mais l'enfant ne le fait pas

par logique ; il agit naturellement. On peut remarquer ici le parallélisme entre le développement du caractère de l'homme et celui des animaux : les animaux aussi doivent suivre leur route : ils la suivent aussi en se libérant de la dépendance des adultes de leur espèce. Il y a des lois naturelles qui accompagnent la croissance et la formation, et l'individu doit suivre ces lois pour construire son caractère, son psychisme ; la construction psychique peut se suivre en chacun de ses éléments ; et l'observation confirme que le caractère de l'homme n'est pas seulement le résultat de l'éducation, mais une réalité qui fait partie du guide complexe de l'univers. C'est la volonté de la nature ; ce n'est pas le résultat de ce que nous imposons : c'est un élément de la création, non de l'éducation.

Un troisième phénomène accompagnant les précédents le prouve bien : la disparition de certains comportements fréquents chez les enfants qui n'ont pas eu la pleine possibilité de se développer.

Chez ceux-là, un des défauts les plus communs est l'avidité de la possession, alors que, chez l'enfant normalisé, la possibilité active de s'intéresser à tout l'amène à l'étude où se fixera son intérêt ; ce n'est plus l'objet qui l'attire, mais la *connaissance* de cet objet. Aussi, l'anxiété de la possession se transforme. On constate que l'enfant qui a désiré un objet si ardemment le perd ou le casse quand on le lui a donné. L'avidité de posséder s'accompagne de celle de détruire, ce qui est explicable si l'on songe que l'objet n'a pas un intérêt durable : il attire pendant un moment seulement et puis il est mis de côté. Par exemple, une montre ; elle est faite pour indiquer l'heure, et c'est là que siège sa véritable valeur. Un petit enfant ne peut concevoir l'heure ; ne pouvant s'intéresser au but véritable de la montre, quand il s'en empare il la casse. Par contre, l'enfant plus grand, conscient de la fonction de la montre, aura envie de savoir comment elle est faite ; il l'ouvrira soigneusement pour en voir les rouages et les assemblages dont le mouvement indique l'heure. Cette machine compliquée l'intéresse à cause de *sa fonction*.

C'est là un second type de possession ; l'intérêt pour les objets et pour leur fonctionnement. Nous pouvons l'observer sur d'autres plans : les enfants cueillent les fleurs pour les posséder, et puis les détruisent ; la manie de la possession matérielle et celle de la destruction vont toujours ensemble. Mais si, au contraire, l'enfant connaît les différentes parties de la fleur, le type de la feuille, le désir ne naît pas en lui de cueillir pour détruire, mais pour observer. Il examine la plante avec un intérêt intellectuel : il s'en rend maître intellectuellement. De même, un enfant tuera

un papillon pour le posséder ; mais si son intérêt est aiguillé vers la vie et vers la fonction de l'insecte, son intérêt sera aussi concentré sur le papillon, mais pour l'observer, et non pour le posséder et le tuer ensuite. Cette possession intellectuelle se manifeste avec une attraction si forte que nous pourrions l'appeler *amour* : elle amène l'enfant à prendre soin des choses, et à les traiter avec une extrême délicatesse.

Nous pouvons dire que cette passion, si elle est dictée par un intérêt intellectuel, est portée à un niveau supérieur, et pousse l'enfant à progresser dans l'étude de la vie. Au lieu de l'instinct de possession, il y a dans cet intérêt plus élevé une aspiration à connaître, à aimer et à servir. La curiosité se sublime de la même manière dans la recherche scientifique : elle pousse à apprendre. Quand l'enfant se passionne pour *un* objet et qu'il l'aime, il devient plein de zèle pour la conservation de *tous* les objets. Ce fut la transformation des enfants de notre première classe qui nous démontra comment ils passent du désir de posséder à un sens plus élevé d'amour et de soin pour les choses qui leur sont confiées. Leurs cahiers ne présentaient ni plis, ni taches, ni ratures, ils étaient nets, et même ornés.

Quand nous considérons l'humanité dans sa grandeur, à travers l'histoire et l'évolution, nous voyons que cette aspiration au sublime est un instinct de l'homme : il essaie de pénétrer sur tous les plans, pour protéger et pour améliorer la vie, et il aide la vie grâce à sa pénétration intellectuelle. L'agriculteur ne passe-t-il pas sa vie à soigner les plantes et les animaux ? Et le savant à manier amoureuxment microscopes et lentilles ? L'humanité commence par saisir et détruire, et finit par aimer et servir chaque chose avec intelligence. Les enfants qui déracinaient les plantes du jardin en surveillèrent par la suite la croissance, comptant les feuilles, les mesurant : ils ne parlaient plus des plantes, mais de « la plante ». Cette sublimation et cet amour sont dus à la conscience acquise par l'esprit. On ne pourra jamais éviter la destruction par les sermons. Si l'enfant veut les choses pour lui et pour que les autres ne les aient pas, et que nous cherchions à le corriger en le sermonnant ou en faisant appel à son sentiment, il pourra bien résister pendant cinq minutes à sa tentation, mais il retournera vite à ce qu'il était. Seuls, le travail et la concentration, qui apportent d'abord la connaissance et puis l'amour, pourront l'amener à une transformation qui révèle l'homme spirituel.

Connaître, aimer et servir, voilà le triptyque de toutes les religions ; mais le constructeur de notre spiritualité, c'est l'enfant ; il a révélé que la nature a un plan pour notre comportement et

pour notre caractère ; un plan bien délimité et bien détaillé pour tous les âges : travail, besoin de liberté, activité intense, selon les lois de la vie. Ce qui compte, ce n'est pas la physique, la botanique, ni le travail matériel : c'est la volonté et les éléments de l'esprit qui sont en train de se construire grâce à l'exercice. L'enfant est le constructeur spirituel de nous-mêmes, adultes, et chaque obstacle que nous mettrions à son libre développement deviendrait une pierre des murs de la prison de l'âme humaine.

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Le milieu

Nous avons vu que le premier pas que doit faire l'enfant, c'est de trouver le chemin de la concentration qui établit le fondement de son caractère et prépare son comportement social. L'importance du milieu apparaît aussitôt évidente ; puisque personne ne peut, de l'extérieur, donner à l'enfant sa concentration ni lui organiser son psychisme, il faut bien qu'il le fasse lui-même. Et l'importance de notre école tient en ceci qu'il y trouve le type de travail susceptible de lui apporter ces possibilités. Un milieu fermé (notre école, une classe) favorise la concentration : chacun sait qu'en toute circonstance de la vie, on recherche un lieu retiré pour se concentrer. Le caractère se forme à travers une activité dans ce lieu recueilli, et la construction de l'individu s'établit. Or, dans les écoles habituelles, les enfants ne sont admis qu'à partir de cinq ou six ans, c'est-à-dire quand ils ont déjà dépassé la période la plus importante de formation ; notre école offre, au contraire, aux jeunes enfants, un milieu de protection où pourront se former les premiers éléments du caractère, chacun avec leur importance.

Le jour où fut démontrée la valeur d'un milieu particulièrement adapté, on vit surgir un vif intérêt.

Artistes, architectes, psychologues collaborèrent pour déterminer la grandeur, la hauteur des classes, ainsi que les éléments artistiques d'une école qui, non seulement, offrirait un refuge, mais favoriserait la concentration des petits. C'était plus qu'un milieu de protection : on aurait pu dire un *milieu psychique*. Son importance, toutefois, ne résidait pas tant dans la forme ni dans la dimension de l'édifice — qui, à elles seules, n'auraient pas atteint le but — que dans les objets sans lesquels l'enfant ne peut se concentrer. Ces objets furent donc déterminés à leur tour, d'après l'expérience des enfants eux-mêmes.

La première idée fut d'enrichir le milieu en y mettant un peu de tout, et de laisser les enfants choisir ce qu'ils préféraient. Or, nous nous aperçûmes qu'ils se limitaient à certains objets et que d'autres restaient inutilisés : ces derniers furent éliminés. Tout ce dont nous nous servons dans nos écoles est le résultat d'expériences, non pas en un pays, mais dans le monde entier ; et l'on peut vraiment dire que le choix a été fait par les enfants

eux-mêmes. Il y a donc des choses que *tous* les enfants préfèrent ; nous les avons considérées comme essentielles : d'autres, en tous pays, furent rarement adoptées (alors que les adultes auraient pensé le contraire). Cela se passa pareillement dans tous les lieux où nos enfants normalisés eurent la liberté du choix, et j'ai pensé à ces insectes qui vont tout seuls, et toujours, vers certaines fleurs dont ils ont besoin. Ces objets représentent évidemment un besoin pour les enfants : ce sont ceux qui les aident à faire leur propre construction. Au début, il y eut beaucoup de jouets ; mais les enfants les ignorèrent. Il y avait beaucoup de modèles pour enseigner les couleurs, mais ils n'en choisirent qu'un type : les tablettes de couleurs que, désormais, nous employons partout. Elles furent adoptées dans tous les pays. De même pour la forme des objets et pour l'intensité des couleurs, nous avons été guidés par les préférences de l'enfant. Cela conduisit notre méthode à un système de détermination des objets qui se reflète jusque dans la vie sociale de la classe : parce qu'il est devenu évident que, s'il y a un trop grand nombre d'objets, ou plus d'une série de matériel pour un groupe de 30 à 40 enfants, il en résulte une confusion : aussi les objets doivent-ils être peu nombreux, mais les enfants nombreux. En toute classe, il n'y aura qu'un exemplaire de chaque objet. Si un enfant désire quelque chose qui soit déjà entre les mains d'un autre, il ne pourra pas l'avoir ; et s'il est normalisé, il attendra jusqu'à ce que l'autre ait fini son travail. Ainsi se développent certaines qualités sociales très importantes : l'enfant sait qu'il doit respecter ce dont un autre se sert, non parce qu'on le lui a dit, mais parce que c'est une réalité qu'il a rencontrée dans son expérience sociale. S'il y a beaucoup d'enfants pour le même objet, il ne peut faire autrement que d'attendre. Et comme cela arrive à toute heure, et pendant des années, le sens du respect pénètre dans la vie de chaque individu comme une expérience mûrie avec le temps.

C'est l'origine d'une transformation, d'une adaptation qui est la base même de la vie sociale. La société n'est pas fondée sur des préférences, mais sur une combinaison d'activités qui doivent s'harmoniser. Leur expérience développe chez les enfants une autre vertu sociale : la *patience* ; c'est l'abnégation, due au refrènement de certains instincts. Ainsi, ces traits de caractère que nous appelons « vertus » s'affirment spontanément. Nous ne pouvons pas enseigner aux enfants de trois ans cette forme de morale ; c'est l'expérience qui la leur enseigne, et comme, en d'autres milieux, la normalisation ne survenait pas, tous les petits enfants luttant pour la possession, alors que ceux de notre école avaient appris à attendre, cela parut tout à fait extraordinaire et l'on

me demandait : « Comment avez-vous pu obtenir ce genre de discipline chez des êtres aussi petits ? » Mais ce n'était pas moi ; c'était le milieu préparé et la liberté à eux concédée qui permettaient la manifestation de qualités qui ne se trouvent pas d'habitude chez les enfants de cet âge.

L'intervention des adultes dans cette préparation au comportement social est presque toujours à côté. Ainsi, dans l'exercice de la *marche sur la ligne*, si un des enfants se trompe de direction et que le choc avec un autre semble inévitable, l'adulte, instinctivement, le saisit pour le tourner ; mais l'enfant s'enlèvera bien de là tout seul ; il résoudra son problème, et ce ne sera pas forcément de la même manière, mais ce sera toujours d'une façon satisfaisante. D'autres problèmes similaires se présentent à tout instant, et les enfants sont très contents de les affronter. Ils s'irritent quand les adultes interviennent : laissez-les donc les résoudre seuls. Là aussi, l'apprentissage pacifique de la vie sociale amène la découverte continue de situations que la maîtresse ne pourrait susciter. Quand elle intervient, sa solution est généralement différente de celle des enfants, et elle dérange l'harmonie sociale de la classe. Quand surgit un de ces problèmes, nous devrions, sauf cas exceptionnels, laisser les enfants le trancher eux-mêmes et, ce faisant, nous pourrions observer leurs manifestations et leur comportement, encore obscurs à l'adulte, avec plus d'objectivité. La construction sociale s'établit par ces expériences quotidiennes.

Les éducateurs qui emploient la méthode d'enseignement direct ne peuvent pas comprendre comment le comportement social peut se développer dans une école Montessori où, croient-ils, on ne vient que pour les matières scolaires. Ils disent : « Si les enfants font tout par eux-mêmes, où se trouve la vie sociale ? » Mais qu'est-ce que la vie sociale, si elle ne consiste pas à résoudre des problèmes, à se comporter convenablement, et à vivre sur un plan acceptable par tous ? La vie sociale, cela consisterait-il à s'asseoir l'un à côté de l'autre pour écouter quelqu'un qui parle ? Mais ce n'est pas cela, la vie sociale !

Les uniques opportunités de vie sociale qu'ont les enfants dans les autres écoles sont données par les récréations et par de rares excursions, alors que les enfants de nos écoles vivent constamment dans une communauté laborieuse.

Vie sociale

Quand la classe est nombreuse, les différences de caractère se révèlent mieux, et les expériences sont plus faciles. Elles viennent

à manquer quand les enfants sont peu nombreux. Or le plus grand perfectionnement d'une classe survient grâce aux expériences sociales.

Considérons la constitution de cette première société d'enfants. Ils avaient été mis ensemble par hasard, mais par un hasard avisé. Ces enfants, qui se trouvaient réunis dans un milieu fermé, étaient d'âges variés (trois à six ans) ; d'habitude, cela ne se produit pas dans les écoles, à moins que les aînés ne soient retardés mentalement. On place toujours les enfants selon leur âge. Il n'y a que peu d'écoles où nous trouvions ce groupement *vertical* dans la même classe.

Quand certaines de nos maîtresses ont voulu appliquer le critère d'une égalité d'âge dans la même classe, ce furent les enfants eux-mêmes qui en montrèrent la difficulté. C'est d'ailleurs la même chose en famille. Une mère peut avoir six enfants et diriger facilement sa maison. Les difficultés commencent quand il y a des jumeaux ou des groupes réunis d'enfants du même âge ; il est en effet difficile d'avoir à faire à beaucoup de petits qui ont besoin de la même chose. La maman aux six enfants d'âges différents s'en sort mieux que celle qui n'en a qu'un. Le fils unique est toujours difficile, et cela moins parce qu'il est souvent dévié qu'à cause du manque de société dont il souffre. Les familles ont souvent avec le premier-né des difficultés qui n'existent plus avec les suivants ; les parents s'imaginent que cela est dû à leur grande expérience, mais la véritable raison est que les enfants vivent en société.

Une société est intéressante en raison des différents types qui la composent. Un asile de vieillards est chose lamentable ; il est inhumain et cruel de mettre ensemble des personnes du même âge. Il en est de même pour les enfants, parce que nous brisons le fil de la vie sociale en lui enlevant ce qui la nourrit. Dans la plupart des écoles, il y a d'abord la séparation des sexes, puis de l'âge, à peu près uniforme dans les diverses classes. C'est une erreur fondamentale qui donne lieu à toute espèce d'autres erreurs. C'est un isolement artificiel qui empêche le développement du sens social. Nous avons généralement dans nos écoles des classes mixtes, mais il n'est pas aussi important de mettre ensemble garçons et filles, qui pourraient très bien aller en différentes écoles, que d'avoir des enfants d'âges différents. Nos écoles ont démontré que les enfants d'âges différents s'aidaient les uns les autres ; les petits voient ce que font les aînés, et demandent des explications que les plus grands leur donnent volontiers. C'est un véritable enseignement, parce que la mentalité des enfants de cinq ans est si proche de celle des enfants de trois ans

que le plus petit comprend facilement, grâce à l'aîné, ce que nous ne saurions lui expliquer aussi bien. Il y a entre eux une harmonie et une communication comme il est rare d'en voir entre adultes et petits enfants.

Les maîtres sont incapables de faire comprendre à un enfant de trois ans quantité de choses que celui de cinq ans lui fait très bien entendre : il existe entre eux une osmose mentale naturelle. En outre, un enfant de trois ans sera intéressé par ce que fait celui de cinq, du fait qu'il s'agit de ce qui n'est pas très éloigné de ses possibilités. Les plus grands deviennent des héros et des maîtres, et les petits sont leurs admirateurs : ils regardent les grands pour avoir une inspiration, et puis ils travaillent pour leur propre compte. Dans les écoles où les enfants ont le même âge, les plus intelligents pourraient aussi bien enseigner aux autres ; mais, d'habitude, la maîtresse ne le permet pas ; ils se bornent à répondre quand les autres ne savent pas, et souvent éveillent l'envie. Or, chez les petits enfants, l'envie n'existe pas ; ils ne sont pas humiliés du fait que les grands savent ce qu'ils ne savent pas encore, parce qu'ils sentent bien que ce sera leur tour quand ils seront plus grands. Il y a amour et admiration : une véritable fraternité. Dans les écoles, l'unique façon d'élever le niveau de la classe, c'est l'émulation ; mais cette émulation se transforme souvent en envie, voire en haine et en humiliation, sentiments déprimants et anti-sociaux. L'enfant intelligent devient alors vaniteux ; il acquiert un sentiment de supériorité sur les autres, alors que, chez nous, celui de cinq ans se sent un protecteur pour son camarade plus jeune. Il est difficile d'imaginer combien cette atmosphère d'affection et d'admiration augmente et s'approfondit : la classe devient un groupe cimenté par l'affection. Les enfants finissent par connaître leurs caractères réciproques ; ils s'apprécient mutuellement. Auparavant, on ne savait que répéter : « Celui-ci a le premier prix, et cet autre a un zéro. » La fraternité ne peut pas se développer ainsi ; et pourtant, c'est l'âge auquel se construisent les qualités sociales ou anti-sociales, selon le milieu ; c'est là le point de départ.

On craint que l'enfant de cinq ans, occupé à enseigner, ne puisse pas apprendre à son tour ; mais tout d'abord, il n'enseigne pas tout le temps ; sa liberté est respectée ; ensuite, il perfectionne, en enseignant, ce qu'il sait déjà : il lui faut analyser et remanier son petit patrimoine de science pour le passer aux autres ; il voit ainsi les choses avec plus de clarté, et il est récompensé par l'échange.

La classe des enfants de trois à six ans n'est pas rigidement séparée de celle des enfants de six à neuf ans, de sorte que ceux de six ans

peuvent aller chercher des suggestions dans la classe suivante. Nos cloisons ne sont que des demi-cloisons, et il est toujours facile d'accéder d'une classe à l'autre, si bien que les petits écoliers sont libres d'aller en avant ou de faire un retour en arrière. Si celui de trois ans entre dans la classe de ceux de six à neuf ans, il n'y reste pas ; il s'aperçoit tout de suite qu'il ne peut rien y trouver pour lui. Ce sont donc des limitations, mais non des séparations, et les groupes communiquent entre eux. Chaque groupe a son milieu, mais n'est pas isolé ; il existe toujours la possibilité d'une « promenade intellectuelle ». Un enfant de trois ans peut en voir un de neuf ans qui extrait la racine carrée et lui demander ce qu'il fait : si la réponse ne le satisfait pas, il retournera dans sa classe, où il trouve plus d'intérêt ; mais un de six ans peut, par contre, en comprendre quelque chose et s'en trouver avancé. Dans cette forme de liberté, on peut observer les limites différentes de l'intelligence à des âges différents. Nous avons vu ainsi que les enfants de huit ou neuf ans comprennent l'extraction de la racine carrée, rien que pour suivre le travail de ceux de douze à quatorze ans ; nous nous sommes rendu compte de cette façon de l'intérêt que celui de huit ans pouvait porter à l'algèbre. Il n'y a pas que l'âge qui entraîne vers le progrès, mais aussi la liberté de regarder autour de soi.

Dans nos classes règne l'animation. Les enfants sont pleins d'enthousiasme, parce qu'ils *comprennent* ce que fait l'aîné, qui peut enseigner ce qu'il sait déjà : il n'y a donc pas de complexe d'infériorité, mais une normalité réciproque, donnée par l'échange des formes psychiques.

Tout cela démontre que les phénomènes qui avaient pu d'abord sembler si extraordinaires ne sont, en réalité, que les résultats des lois naturelles auxquelles les enfants avaient pu obéir. Le véritable secret de la société nous a été révélé en étudiant leur comportement et leurs relations réciproques dans une atmosphère de liberté. Ce sont des phénomènes très délicats qui doivent être examinés avec un microscope spirituel, et la véritable nature de l'homme sera révélée. Nous considérons notre école comme un laboratoire de recherches psychologiques, bien qu'il ne s'agisse pas véritablement de recherches, mais d'observations.

Il y a d'autres phénomènes remarquables à relever.

Nous avons déjà dit que les enfants résolvaient eux-mêmes leurs problèmes, mais nous n'avons pas dit comment. Si nous les observons sans intervenir, nous voyons quelque chose d'apparemment étrange : c'est que les enfants ne s'aident pas les uns les autres comme nous le faisons nous-mêmes. Il y en a qui portent de lourds objets, et aucun autre ne se lève pour les aider.

C'est qu'ils se respectent réciproquement et qu'ils n'interviennent que lorsque l'aide est nécessaire. Cela nous éclaire vraiment, parce qu'il est évident que, d'intuition, ils respectent leur besoin essentiel : celui de n'être pas aidé inutilement. Un de nos petits écoliers avait un jour renversé par terre tout le matériel de géométrie ; à ce moment, il entendit venir de la rue le bruit de gens qui accompagnaient une procession précisément sous les fenêtres. Tous les enfants se précipitèrent pour voir, excepté celui qui avait fait tomber son matériel, parce qu'il n'aurait pas imaginé de laisser tous ces objets en désordre. Il fallait les ranger normalement, et personne ne lui donnait un coup de main. Mais ses yeux étaient pleins de larmes, parce qu'il aurait bien voulu voir la procession ! Les autres s'en aperçurent ; alors, la plupart d'entre eux retournèrent vers lui pour l'aider. Les adultes ne possèdent pas cette fine discrimination devant des cas imprévus. Ils s'aident fréquemment quand cela n'est pas nécessaire. Et souvent, en guise de bonnes manières, on déplacera un siège à table quand une dame doit s'asseoir, alors qu'elle peut très bien le faire sans être aidée ; on lui offrira le bras pour descendre un escalier alors qu'elle peut très bien descendre sans soutien ; mais quand il se présente une véritable nécessité, tout change. Quand nous avons besoin d'un secours, nous ne le trouvons pas, et quand nous n'en avons pas besoin, tout le monde arrive. Sur ce plan, l'adulte ne peut rien enseigner à l'enfant. Je crois que l'enfant a probablement, dans son inconscient, le souvenir de son besoin primordial d'accomplir le maximum d'efforts ; et c'est pour cela qu'instinctivement il n'aide les autres que lorsque l'aide ne constitue pas un obstacle.

On peut observer des cas intéressants dans la conduite des enfants à l'égard des dérangeurs ; par exemple un enfant admis depuis peu à l'école, et pas encore acclimaté, est irrespectueux ; il dérange, et constitue un problème pour tous. En général, la maîtresse lui dira : « Ce n'est pas bien ; ce n'est pas gentil », ou bien : « Tu es un vilain petit garçon. » La réaction des camarades est assez différente. Un jour, l'un d'eux s'approcha d'un nouveau venu et lui dit : « C'est vrai que tu es méchant, mais ça ne fait rien ; quand nous sommes arrivés, nous étions aussi méchants que toi. » Il avait pitié de lui, il considérait sa méchanceté comme une disgrâce, et le petit compagnon voulait consoler l'autre et tirer de lui tout ce qu'il pouvait y avoir de bon en lui. Quel changement ce serait dans la société si le mauvais allumait la compassion et que nous fassions un effort pour le consoler, avec la même pitié que nous éprouvons pour un malade ! Faire le mal, c'est d'ailleurs souvent une maladie psychique due à un mauvais

milieu, à des conditions de naissance ou autres disgrâces ; cela devrait susciter la pitié et l'aide ; notre structure sociale en serait améliorée. Avec nos enfants, s'il survient un incident, si on casse un vase, celui qui l'a laissé tomber est souvent désolé parce qu'il n'aime pas la destruction, et qu'il se sent dans un état d'infériorité pour n'avoir pas su transporter l'objet. La réaction instinctive de l'adulte est de dire : « Tu vois, tu l'as cassé ; je t'ai souvent dit de ne toucher à rien ! » Ou tout au moins, l'adulte donnera l'ordre de recueillir les débris, pensant que l'enfant prendra mieux conscience de sa faute si on l'oblige à les ramasser. Que font nos enfants ? Ils courent tous pour aider et, d'un ton encourageant, disent, de leur petite voix : « Ça ne fait rien, nous trouverons un autre vase. » Et les uns ramasseront les morceaux, d'autres essuieront l'eau répandue. Il y a un instinct qui leur dicte d'assister les faibles, de les encourager et de les consoler : et c'est là un instinct de progrès social. Un grand pas vers notre évolution a été fait quand la société a commencé à aider les faibles et les pauvres au lieu de les opprimer et de les chasser. Toute notre science médicale s'est déroulée sur ce principe ; et de cet instinct est née la volonté d'aider, non seulement ceux qui font pitié, mais la société entière. Les enfants montrent ces sentiments dès qu'ils ont été normalisés, et ils les montrent, non seulement l'un pour l'autre, mais aussi pour les animaux.

On s'imagine que le respect pour les animaux doit être enseigné, parce qu'on pense que les enfants sont naturellement cruels et insensibles ; mais il n'en est rien ; quand ils sont normalisés, leur instinct est, au contraire, de protéger.

A Laren, nous avions une chevrette ; je la nourrissais tous les jours, et je tenais en l'air la nourriture pour qu'elle ait à se tenir sur ses pattes postérieures. Cela m'intéressait de la voir en cette attitude, et elle semblait s'en amuser. Mais un jour, un petit enfant est arrivé et lui a mis les mains sous le ventre pour la soutenir ; et son visage était tout anxieux, par la crainte que l'animal ne soit fatigué de rester sur ses deux pattes. C'était évidemment un sentiment spontané de gentillesse.

Une autre caractéristique manifestée dans nos écoles est l'admiration pour les plus braves ; non seulement les enfants ne sont pas envieux, mais tout ce qui est bien fait suscite en eux une admiration enthousiaste. C'est ce qui se produisit pour la fameuse explosion de l'écriture. Le premier mot écrit par l'un d'eux déclencha une grande joie et des éclats de rire : tous regardaient l'écrivain avec admiration, et aussitôt ils se mirent à suivre l'exemple : « Moi aussi, je veux le faire », s'exclamaient-ils. Ce beau travail avait stimulé tout le groupe. Il en fut de même pour l'alphabet,

si bien qu'une fois, la classe entière fit une procession, portant des cartons sur lesquels étaient écrites les lettres en guise de bannières ; et leur joie était telle, et tels leurs cris que, des étages inférieurs (l'école était sur le toit), tout le monde montait pour voir ce qui se passait. « Ils sont enthousiasmés par l'alphabet », répondit la maîtresse.

Il y a entre les enfants une forme évidente de fraternité, fondée sur un sentiment élevé, qui crée l'unité du groupe. Par ces exemples, nous pouvons nous rendre compte que, dans un milieu où les sentiments sont élevés et les enfants normalisés, se crée une espèce d'attraction. Comme les aînés vont vers les plus petits, et vice versa, de même les normalisés sont attirés par les nouveaux, et ceux-ci entrent déjà dans l'ambiance.

SOCIÉTÉ PAR COHÉSION

La communauté de vie sociale dans les expériences libres décrites plus haut conduisit les enfants à sortir et à agir en tant que groupe. Ils arrivèrent vraiment à former une *société* liée par des attaches mystérieuses, agissant comme un seul corps.

Ces liens étaient formés par un sentiment commun et, pourtant, individuel ; tout en étant des individus indépendants, ils étaient mus par la même impulsion. Une telle société semble unie par *l'esprit absorbant* plus que par la conscience.

Le fil de la construction que nous avons observé est comparable à celui du travail des cellules pendant la construction de l'organisme. La société traverse, elle aussi, une phase embryonnaire qu'on peut suivre dans sa forme initiale, chez les enfants en voie de développement.

Il est intéressant de voir comment ils se rendent lentement compte qu'ils forment une communauté se comportant comme telle. Ils s'aperçoivent qu'ils appartiennent à un groupe, et qu'ils contribuent à l'activité de ce groupe ; alors, non seulement ils commencent à s'y intéresser, mais on dirait que leur esprit travaille en profondeur. Quand ils ont atteint ce niveau, les enfants n'opèrent plus mécaniquement : ils aspirent à réussir, et mettent au premier plan l'honneur du groupe. Ce premier pas vers la conscience sociale, nous l'avons appelé *esprit de famille* ou *de tribu*, nous référant aux sociétés humaines primitives où l'individu, déjà, aime, défend et apprécie la valeur de son propre groupe, comme but et fin de l'activité individuelle.

Les premières manifestations de ce phénomène nous surprisrent parce qu'elles étaient indépendantes de nous et de notre influence. Elles se produisirent comme des tests successifs du développement, précisément comme, à un certain âge, apparaissent les premières dents qui entaillent les gencives. Cette association, formée par un besoin spontané, dirigée par une puissance intérieure, animée par un esprit social, nous l'avons appelée *société par cohésion*.

Cette conception s'est établie à la suite de manifestations spontanées des enfants qui nous ont véritablement surpris. En voici un exemple : quand l'Ambassadeur d'Argentine, ayant

entendu parler de notre école où des enfants de quatre et cinq ans travaillaient en pleine autonomie, lisaient et écrivaient spontanément et suivaient une discipline non imposée par l'autorité de la maîtresse, il resta incrédule. Au lieu d'annoncer sa visite, il préféra venir nous surprendre. Malheureusement, il arriva un jour de vacances, et l'école était fermée. C'était cette école appelée *Maison des Enfants* située dans un pâté de maisons populaires où les enfants vivaient avec leurs familles. Un petit enfant se trouvait par hasard dans la cour quand l'Ambassadeur entra, et il l'entendit exprimer son regret ; il comprit que c'était un visiteur et lui dit : « Ça ne fait rien que l'école soit fermée, le concierge a les clés et nous sommes tous à la maison. » La porte fut ouverte, et les enfants entrèrent en classe et se mirent au travail. Ils prirent à cœur de bien faire pour l'honneur du groupe ; personne n'attendait un avantage personnel, aucun ne cherchait à se distinguer, tous collaboraient pour la communauté. La maîtresse ne fut mise au courant de ce qui s'était passé que le lendemain.

Cette conscience sociale, qui ne vient pas d'un enseignement, totalement étrangère à toute forme d'émulation et d'intérêt personnel, était un don de la nature. C'était donc un but que ces enfants avaient atteint par leurs efforts. Comme a dit Coghill : « La nature détermine la conduite, mais elle ne se développe qu'au moyen de l'expérience dans le milieu environnant.¹ » La nature donne évidemment un schéma pour la construction de la personnalité et de la société, mais ce schéma ne se réalise que grâce à l'activité de l'enfant, quand il est en mesure de la conduire à terme. Ce faisant, il illustre pour nous les phases successives de son développement social. Cet esprit de corps, qui domine la société et qui l'unit, correspond exactement à ce que l'éducateur américain Washburn appelle *intégration sociale*. Il soutient qu'en elle se trouve la clé de toute l'éducation. L'intégration sociale est réalisée quand l'individu s'identifie avec le groupe auquel il appartient. Quand cela se produit, l'individu pense davantage au succès du groupe qu'à son succès personnel. Washburn illustre sa conception en donnant comme exemple les jeux nautiques d'Oxford et de Cambridge : « Chaque individu accomplit un maximum d'efforts pour l'honneur de ses couleurs, sachant bien qu'il n'en aura personnellement aucun bénéfice ni aucune gloire spéciale. » S'il en était ainsi pour toutes les entreprises sociales, celles qui embrassent l'intérêt national et celles des industries, et si chacun se laissait emporter par le désir de faire

1. G. E. Coghill, *Anatomy and the Problem of Behaviour*, Cambridge.

honneur à la communauté à laquelle il appartient et non pas à lui-même, l'humanité entière serait régénérée. On devrait cultiver dans les écoles le développement de ce sentiment d'intégration de l'individu dans la société, parce que c'est précisément ce qui manque, et c'est ce manque qui mène la société à la faillite et à la ruine¹.

L'exemple d'une société où se manifeste une intégration sociale existe donc : c'est la société des petits enfants guidés par les puissances magiques de la nature. Il nous faut l'apprécier et en faire un trésor, parce que ni le caractère ni les sentiments, ne peuvent être formés par l'enseignement : ces enfants sont le produit de la vie.

La société par cohésion ne s'identifie pourtant pas avec la société organisée qui préside aux destins de l'homme : c'est simplement l'ultime phase dans l'évolution de l'enfant et, pourrait-on dire, la création divine et mystérieuse d'un embryon social.

Société organisée

Dès après six ans, quand l'enfant entre dans une phase nouvelle de développement qui marque le passage de l'embryon social au nouveau-né social, une autre forme de vie spontanée commence clairement, et montre une association organisée par un ensemble conscient. Les enfants essaient alors de connaître les principes et les lois établis par l'homme ; ils cherchent un chef qui dirige la communauté. L'obéissance au chef et aux règles forme évidemment le tissu de cette société. Cette obéissance, nous le savons, a été préparée dans le stade embryonnaire qui précède la période de développement. Mc Dougall décrit ce type de société que les enfants de six à sept ans commencent à constituer. Ils se soumettent à leurs aînés, comme poussés par un instinct qu'il appelle « instinct grégaire² ». Souvent, les enfants négligés et abandonnés organisent des bandes, des groupes, en révolte contre les principes et l'autorité des adultes. Ces exigences naturelles, qui mènent toujours à une attitude rebelle, ont été sublimés dans le mouvement des scouts, qui répond à une véritable exigence sociale de développement, incluse dans la nature de jeunes garçons et d'adolescents.

Cet instinct grégaire est différent de la force de cohésion qui

1. Carleton Washburn, *Living Philosophy of Education*, John Day Company, New-York.

2. William Mc Dougall, *An Introduction to Social Psychology*, Methuen and Co Ltd, Londres 1948.

se trouvait à la base de la société des enfants. Les sociétés suivantes, qui évoluent jusqu'à atteindre le niveau de la société des adultes, sont organisées consciemment, et nécessitent des règles, dictées par un homme, ainsi qu'un chef qui les fasse respecter.

La vie en société est un phénomène naturel et, comme tel, appartient à la nature humaine. Un organisme se développe qui, durant son évolution, montre différentes caractéristiques. Je voudrais le comparer à la confection d'un tissu, à la filature et au tissage qui ont tant d'importance dans l'industrie domestique de l'Inde. Il faut naturellement partir du début et considérer d'abord le duvet blanc que produit la plante de coton. De même, quand nous voulons considérer la constitution de la société humaine, il nous faut partir du petit enfant et l'observer dans le milieu familial où il est né. La première chose que l'on fait avec le coton — et c'est aussi le premier travail dans les écoles rurales de Gandhi — est de le purifier aussitôt qu'il est cueilli, le libérant des graines noires qui lui restent attachées. Cette première opération correspond donc à la nôtre, quand nous recueillons des enfants de familles différentes, et que nous en corrigeons les défauts, les aidant à se concentrer et à se normaliser. Passons à la filature : dans notre comparaison, la filature correspond à la formation de la personnalité de l'enfant devant le travail et les expériences sociales. Alors la base de tout est le développement de la personnalité. Si le fil est fort et bien tendu, le tissu qui en résultera sera également fort : la qualité de l'étoffe dépend de la filature. Telle est donc la principale chose à considérer, puisqu'un tissu sans résistance n'a pas de valeur.

Vient ensuite le moment où les fils sont disposés sur le métier, tendus dans la même direction et poussés sur les côtés par de petits crochets. Ils sont tous parallèles et d'égale longueur, séparés de façon à ne pas se toucher : ils forment la trame d'un morceau de tissu, mais non pas le tissu. Sans la trame, le tissu ne peut être tissé. Si les fils se cassent ou sortent de leur place, parce qu'ils ne sont pas bien fixés dans la même direction, la navette ne peut pas les unir. Cette phase correspond à la cohésion de la société. La préparation de la société humaine se fonde sur l'activité des enfants qui agissent, poussés par les exigences de la nature, dans un milieu limité correspondant dans notre comparaison au métier. A la fin, ils sont associés, chacun tendant vers les mêmes buts. Le véritable tissage commence alors, quand la navette passe à travers les fils et les unit en fixant solidement à leur place les fils du milieu et les fils transversaux. Ce stade correspond à la société

organisée des hommes régie par les lois, et qui demeure sous la direction d'un gouvernement auquel tous obéissent. Quand nous avons un véritable morceau de tissu, il reste intact au sortir du métier : il a une existence indépendante et, une fois détaché, il peut être utilisé. On peut en produire une quantité illimitée. Il ne suffit pas, pour que les hommes forment une société, que chaque individu soit tourné vers un but spécial et ait entrepris un travail qui lui est particulier, comme l'enfant dans son groupe : la forme ultime de la société humaine est fondée sur l'organisation.

Les deux choses s'interpénètrent donc. La société ne dépend pas seulement de l'organisation, mais aussi de la cohésion et, des deux éléments, c'est le second qui est fondamental ; il sert de base à la construction de l'autre. De bonnes lois et un bon gouvernement ne sont pas capables de maintenir les masses et de les faire agir, si les individus eux-mêmes ne sont pas soucieux de maintenir un contact qui fasse d'eux un groupe. Les masses, à leur tour, sont plus ou moins fortes et actives, selon le degré de développement de la personnalité des individus et de leur orientation intérieure.

La formation de la personnalité était à la base de la constitution sociale des Grecs. Alexandre le Grand conquiert la Perse entière avec peu d'hommes. De même, les Musulmans représentent une union formidable, non pas tant par leurs lois et leurs chefs, que par leur idéal commun. Ils partent périodiquement en masse, pèlerins, vers la Mecque. Ces pèlerins ne se connaissent pas entre eux, n'ont ni intérêts privés, ni ambitions ; ce sont des individus dirigés vers le même but. Personne ne les pousse, personne ne les commande, et pourtant ils sont capables de sacrifices immenses pour accomplir leur vœu. Ces pèlerinages sont un exemple de cohésion. Au moyen âge, dans l'histoire de l'Europe, nous voyons quelque chose que les chefs ont en vain, dans nos temps déchirés par les guerres, essayé d'atteindre : la véritable union des nations européennes. Et comment cela se passa-t-il ? Le secret de ce triomphe siégeait dans la foi religieuse qui avait conquis tous les peuples des diverses nations européennes ; ce lien les unissait grâce à sa formidable force de cohésion. On vit alors réellement des rois et des empereurs (chacun d'eux guidant son peuple selon ses propres lois) soumis à la chrétienté. Toutefois, la cohésion ne suffit pas pour construire une société agissant pratiquement dans le monde : les Juifs en sont un exemple, qui, unis par une force de cohésion millénaire, ont commencé seulement de nos jours à s'organiser en nation. C'était encore comme la trame d'un peuple.

L'histoire contemporaine nous a apporté un nouveau sujet d'observation : Mussolini et Hitler ont été les premiers à se rendre compte que, pour assurer leur conquête, c'était dès leur prime enfance qu'il fallait préparer les individus. Ils dressèrent donc les enfants et les jeunes pendant des années, leur imposant de l'extérieur un idéal qui les unit. C'était un procédé nouveau, logique et scientifique, quelle qu'ait été sa valeur morale. Ces chefs avaient senti le besoin d'établir leurs plans sur une société par cohésion ; ils la préparaient par les racines.

Mais la société par cohésion est un phénomène naturel qui doit se construire spontanément grâce aux stimulants créateurs de la nature. Personne ne peut prendre la place de Dieu ; celui qui le tente devient un démon ; de même que l'adulte, quand il opprime les énergies créatrices de la personnalité enfantine par son orgueil. La force de cohésion, même chez les adultes, se rallie aussi aux directives idéales, supérieures aux mécanismes de l'organisation. Il devrait aussi exister deux sociétés imbriquées entre elles : l'une qui aurait, pourrait-on dire, ses racines dans la zone créatrice inconsciente de l'esprit, l'autre qui dépendrait des hommes agissant consciemment. En d'autres termes : l'une commençant dans l'enfance, et l'autre s'y superposant avec l'adulte, puisque, comme nous l'avons vu dès le début de ce volume, c'est *l'esprit absorbant* de l'enfant qui *absorbe* les caractéristiques de la race. Les caractéristiques que présente l'enfant, quand il vit à l'état d'embryon spirituel, ne sont pas des découvertes intellectuelles, pas plus qu'elles ne sont dues au travail humain : ce sont des caractères qui se trouvent dans la partie cohésive de la société. L'enfant les recueille et les incarne, et ce sont eux qui lui permettent de construire sa propre personnalité ; il devient ainsi un homme ayant un langage particulier, une religion particulière et un type particulier de coutumes. Ce qu'il y a de stable, de fondamental, ce qui est à la base de la société, toujours en révolution, c'est cette puissance de cohésion. Quand nous laissons l'enfant développer et construire l'adulte grâce aux racines invisibles de la création, alors nous pouvons apprendre les secrets dont dépend notre forme individuelle et sociale.

Mais au contraire — et nous n'avons qu'à regarder autour de nous pour nous en convaincre — les hommes ne jugent, n'agissent et ne se règlent que sur la base consciente de leur organisation ; ils veulent la renforcer et en assurer l'organisation, comme s'ils en étaient les créateurs ; ils n'ont aucune considération pour les bases indispensables à cette organisation ; ils ne se préoccupent que de la directive humaine, et toute leur aspiration tend vers la découverte d'un chef.

Certains espèrent un nouveau Messie dans un génie ayant la force de conquérir et d'organiser ! Après la première guerre mondiale, on proposa de fonder une école pour préparer des *chefs* ; on s'était aperçu que ceux qui existaient étaient insuffisamment préparés, et qu'ils n'étaient pas capables de dominer les événements. On a fait de grands efforts pour découvrir, grâce à des tests mentaux, des esprits supérieurs jeunes qui, durant leurs années d'école, avaient fait preuve d'un sens d'adaptation particulier, afin de les diriger vers les postes de commandes. Mais qui pouvait les instruire, s'il n'y avait pas d'enseignements supérieurs adaptés à cette tâche ?

Ce ne sont pas les chefs qui manquent ou, du moins, la question n'est pas limitée à ce détail particulier. La question est beaucoup plus vaste : ce sont les masses elles-mêmes qui manquent totalement de préparation à la vie sociale de notre civilisation. Le problème est, par conséquent, d'éduquer les masses, de reconstruire les caractères des individus, de recueillir les trésors cachés en chacun d'eux, et d'en développer les valeurs. Aucun chef ne peut faire cela, si grand soit son génie. La solution de ce vaste problème ne pourra jamais surgir d'une multitude d'hommes non préparés.

C'est le problème le plus urgent de notre temps : les masses humaines sont inférieures à ce qu'elles pourraient être. Nous avons déjà vu le diagramme des deux forces d'attraction, l'une partant du centre, l'autre de la périphérie. La grande tâche de l'éducation doit consister à essayer de sauver la normalité qui, de toutes ses forces, tend vers le centre de perfection ; on ne fait, au contraire, que préparer artificiellement des anormaux et des faibles, prédisposés aux maladies mentales ; ils nécessitent des soins incessants pour ne pas glisser vers la périphérie où ils deviendraient des extra-sociaux. Ce qui se passe aujourd'hui est véritablement un délit de lèse-humanité ; il se répercute sur nous tous et pourrait bien nous détruire. La masse des illettrés, qui couvre la moitié de la superficie de la terre, ne pèse pas véritablement sur la société ; ce qui pèse, c'est que, sans nous en apercevoir, nous ignorons ce que c'est que la création de l'homme, et que nous galvaudons les trésors déposés par Dieu en chaque enfant ; c'est pourtant là que se trouve la source des valeurs morales et intellectuelles susceptibles d'élever le monde sur un plan supérieur. Nous pleurons devant la mort et nous aspirons à sauver l'humanité de la destruction : mais ce n'est pas ainsi que nous la sauverons des dangers ; c'est de l'élévation de notre individu et de notre destin même qu'il s'agit. Ce n'est pas la mort, mais le Paradis perdu qui devrait nous affliger.

Le plus grand danger réside dans notre ignorance : nous savons chercher les perles dans la coquille des huîtres et le charbon dans les entrailles de la terre, mais nous ignorons le germe spirituel caché en l'enfant quand il vient au monde pour rénover l'humanité.

Si l'organisation spontanée dont nous avons parlé était admise dans les écoles, elle apporterait une amélioration notable. Mais les maîtres croient que les enfants ont besoin d'être stimulés à l'action ; ils les poussent, les encouragent ou les punissent, encourageant la compétition pour augmenter l'animation de leur effort. On les dirait tous à la recherche du mal, par goût de le combattre ; et c'est précisément cette attitude qu'adopte l'adulte : découvrir le vice pour le supprimer. Mais la correction de l'erreur est souvent humiliante et décourageante ; et comme elle est à la base de l'éducation, il en résulte en général un abaissement du niveau spirituel de la vie. A l'école, il n'est pas permis de copier ; et l'on considère comme une faute d'aider un camarade plus faible ; l'écolier qui aide son camarade en détresse est considéré comme coupable au même titre que celui qui accepte cette aide ; ce n'est pas ainsi que se forme l'union ; c'est imposer là un principe de morale qui abaisse le niveau normal. « Ne t'amuse pas », « ne t'excite pas », « ne l'aide pas », « ne réponds pas quand tu n'est pas interrogé ». Tout se réduit à des négatifs. Que devons-nous faire devant cette situation ? Et même quand la maîtresse essaiera d'élever sa classe, elle le fera toujours autrement que ne feraient les enfants. Sans doute, dans la meilleure hypothèse, elle dira : « Ne sois pas jaloux quand un autre est meilleur que toi », ou « ne te venge pas si quelqu'un t'a offensé ». L'éducation courante est pleine de négations. L'idée générale est que tous les enfants ont tort, et que notre devoir est de les améliorer autant que possible. Mais il arrive souvent aux enfants de faire quelque chose que la maîtresse n'aurait pas même imaginé : ils *admirent* celui qui est meilleur qu'eux ; ils ne se limitent donc pas à *ne pas être jaloux*. Certaines attitudes de l'esprit ne peuvent pas être suscitées si elles n'existent pas ; mais puisqu'elles existent et qu'elles sont instinctives (car elles le sont véritablement), il n'est pas moins important de les encourager et de les cultiver. On peut en dire autant à propos de ce « ne te venge pas » : il arrive souvent qu'un enfant devienne l'ami de celui qui l'a offensé ; mais personne ne peut l'y obliger. On peut éprouver de la sympathie et de l'amour même pour celui qui vous a fait du mal ; mais comment imposer cette sympathie ? C'est très bien d'aider le camarade plus faible d'esprit, mais pas par ordre. Ces sentiments naturels devraient, nous le répétons, être encouragés. Malheu-

reusement, ils sont le plus souvent défendus, et tout le travail des écoles repose sur cette zone 3 dont nous avons parlé (fig. 11), celle qui tend vers la périphérie des anti-sociaux et des extra-sociaux. La maîtresse pense a priori que l'enfant est un incapable et qu'il faut l'instruire ; elle croit bien faire en disant : « Ne fais pas ceci ou cela » ou, en d'autres termes : « Ne dégringole pas vers la périphérie. » Or, les enfants normalisés présentent, au contraire, une inclination très nette pour le bien, et n'éprouvent pas le besoin *d'éviter* le mal. L'interruption du travail à heures fixes selon un horaire est encore un acte négatif. On dit à l'enfant : « Ne t'applique pas trop longtemps sur un sujet donné, ou tu vas te fatiguer », alors qu'il montre une volonté évidente de faire un maximum d'effort. Les écoles telles que nous les avons aujourd'hui ne peuvent pas aider l'instinct constructeur des enfants chez qui existe une véritable propulsion vers l'activité : enthousiasme pour le travail, pour l'amour du travail, pour consoler les affligés et aider les faibles. On pourrait comparer les écoles communes et les écoles normalisées à ce qui se passe entre l'Ancien et le Nouveau Testament. Les dix commandements de l'Ancien Testament : « Tu ne tueras pas, tu ne voleras pas », et toutes les autres formules négatives d'une loi nécessaire à des hommes dont l'esprit est encore obscur et confus ; mais dans le Nouveau Testament, le Christ nous donne des commandements positifs, comme : « Aime ton ennemi. » A ceux qui semblaient supérieurs aux autres, qui suivaient la loi et voulaient être admirés à cause de cela, le Christ a dit : « Je suis venu pour les pécheurs. » Il ne suffit pas d'enseigner aux hommes ces principes ; il est inutile de répéter : « Aime ton ennemi », puisqu'on dit cela à l'église, mais que, sur le champ de bataille, c'est le contraire qui se produit. Quand on dit : « Ne tue pas », on appelle seulement l'attention sur le mal pour s'en défendre, comme si le bien était impraticable. Aimer un ennemi, cela semble impossible tant que reste en nous un idéal vain.

Et pourquoi ? Parce que la racine de la bonté n'existe pas dans le cœur de l'homme. Il peut se faire qu'elle ait existé jadis, mais elle est morte désormais. Si, pendant toute la période de l'éducation, la rivalité, l'émulation, l'ambition ont été encouragées, comment attendre que des gens qui ont grandi dans cette atmosphère soient « bons » à vingt ou trente ans, seulement parce que quelqu'un leur a prêché la bonté ? Moi, je dis que c'est impossible, puisqu'aucune préparation n'a été faite à la vie spirituelle.

Ce ne sont pas les recommandations qui sont importantes, mais les instincts créateurs, parce qu'ils sont une réalité.

Les enfants œuvrent selon la nature et non parce que la maîtresse les y a exhortés. Le bien devrait surgir de l'aide réciproque, de l'union découlant de la cohésion spirituelle : cette société se crée par cohésion, et c'est bien celle que révèlent les enfants qui est la base de toutes les organisations ; et c'est pour cela que je soutiens que nous ne pouvons pas enseigner aux enfants de trois à six ans. Nous pouvons les observer avec intelligence et suivre leur développement, chaque jour, à chaque heure de leurs exercices incessants. Ce que donne la nature se développe par le travail constant, mais montre bien que, pour développer quelque chose — sur quelque plan que ce soit — un effort continu et l'expérience sont nécessaires. La croissance vient de l'activité, non de la compréhension intellectuelle. C'est donc entre trois et six ans, en cette période embryonnaire, que la formation du caractère ainsi que celle de la société siègent, comme pendant la période de la naissance à trois ans se forme la vie psychique, et dans la période prénatale se forme la vie physique. Ce que l'enfant accomplit entre trois et six ans ne dépend pas de doctrines, mais de la directive divine qui guide son esprit. Ce sont les germes du comportement humain qui ne peuvent se développer que dans un milieu de liberté et d'ordre.

L'ERREUR ET SON CONTROLE

Les enfants de nos écoles sont libres, mais l'organisation y est nécessaire : une organisation plus serrée que dans les autres écoles, et qui doit permettre aux enfants d'être libres de travailler. S'ils accomplissent leurs expériences dans un milieu préparé, ils se perfectionnent ; mais il est indispensable de leur donner un matériel de travail spécial. Quand la concentration sera obtenue, ils pourront la maintenir en toutes sortes d'activités, et plus l'enfant sera actif, moins la maîtresse devra l'être jusqu'au jour où elle pourra se tenir tout à fait à l'écart.

Nous avons signalé que, par le moyen d'exercices répétés en liberté, les enfants s'unissaient et formaient une société assez parfaite pour nous persuader qu'ils devraient toujours être préservés de notre intervention. Nous avons déjà parlé de ce phénomène aussi délicat que celui de la vie de l'embryon ; dès que les conditions nécessaires sont créées, chaque objet correspondant aux besoins de développement suffit à le susciter.

Dans notre milieu — celui de la classe — il y a une relation précise entre la maîtresse et l'enfant. Les devoirs de la maîtresse seront illustrés dans un autre chapitre ; mais ce que, en aucun cas, elle ne doit faire, c'est d'intervenir pour louer, punir ou corriger les erreurs. Cela semble à beaucoup d'éducateurs un principe extraordinaire, et ils s'opposent, sur ce point, à notre méthode ; ils disent : « Comment peut-on faire progresser l'enfant si l'on ne corrige pas ses erreurs ? » En effet, dans l'éducation commune, le devoir fondamental de la maîtresse est de corriger, tant sur le plan moral que sur le plan intellectuel ; l'éducation chemine donc selon deux directives : distribuer des prix ou des punitions ; mais si un enfant reçoit des prix et des punitions, c'est qu'il n'a pas l'énergie de se guider, et qu'il s'en remet à la direction continue de la maîtresse. Les prix et les punitions, étant étrangers au travail spontané du développement de l'enfant, suppriment la spontanéité de son esprit et l'offensent.

Ils ne peuvent donc pas exister dans des écoles comme les nôtres, où nous cherchons à rendre possible et à encourager la spontanéité. Les enfants laissés libres sont absolument indifférents aux prix et aux punitions.

Il est vrai que l'abolition des prix n'a pas suscité de protestations : au fond, cela constituait une économie ; d'ailleurs, les prix ne se distribuent qu'en fin d'année. Mais les punitions ! Ce fut une autre affaire : une affaire de chaque jour. Or que signifient les corrections sur le cahier de devoirs ? Cela veut dire que l'on note de dix à zéro ! En quoi le zéro peut-il représenter une *correction* ? Alors, la maîtresse dit : « Tu fais toujours la même faute ; tu n'écoutes pas quand je parle ; tu seras refusé à tes examens. » Toutes les notes dans les cahiers, toutes les observations de la maîtresse concourent à une réduction d'énergie et d'intérêt.

Dire à l'enfant : « Tu es méchant » ou « tu es stupide », c'est l'humilier ; c'est une insulte, une offense ; ce n'est pas une correction. Pour se corriger, l'enfant doit devenir meilleur ; et comment peut-il devenir meilleur s'il reçoit des zéros et que cela provoque l'humiliation ? Jadis, les maîtres ornaient les enfants qui leur paraissaient stupides d'oreilles d'ânes et ils leur tapaient sur les doigts quand leurs devoirs étaient mal écrits. Ils auraient pu se servir de tout le papier qui existe au monde pour faire des oreilles d'ânes et réduire en poudre les pauvres petits doigts, qu'ils n'auraient rien corrigé : seuls l'expérience et l'exercice corrigent les erreurs, et l'acquisition des capacités demande un long exercice. C'est en travaillant en société avec les autres enfants et non pas en s'entendant dire qu'il est indiscipliné que l'enfant acquiert la discipline. Si vous dites à un écolier qu'il ne sait pas faire quelque chose, il lui serait facile de vous répondre : « Pourquoi me le dites-vous ? Je le sais bien ! » Ce n'est pas là une correction, mais la simple exposition d'un fait. Correction de l'erreur et perfectionnement ne peuvent survenir que lorsque l'enfant a pu s'exercer à volonté pendant longtemps.

Il peut aussi se trouver que l'enfant ait commis des erreurs et ne s'en soit pas aperçu ; mais la maîtresse aussi peut se tromper sans le savoir. Malheureusement, la maîtresse part généralement du principe qu'elle ne se trompe jamais, qu'elle est un exemple, si bien que, si elle fait une erreur, elle n'en conviendra certainement pas devant l'enfant : sa dignité se fonde sur le fait qu'elle a toujours raison. La maîtresse est infaillible. Ce n'est pas la faute des maîtres, forcés par les circonstances à ce comportement, mais celle de l'éducation scolaire qui s'appuie sur une base fausse.

Considérons l'erreur en soi. Il faut bien admettre que chacun peut se tromper ; c'est une réalité de la vie ; l'admettre constitue un grand pas vers le progrès. Si nous devons parcourir le chemin de la vérité et de la réalité, nous devons admettre que nous pou-

vons tous nous tromper ; autrement, nous serions parfaits. Ne vaut-il pas mieux avoir envers l'erreur un attachement amical, en la considérant comme une compagne qui vit avec nous, qui a un but, parce que, véritablement, elle en a un ; beaucoup d'erreurs se corrigent spontanément au cours de la vie. Le petit enfant d'un an qui commence à marcher, incertain, vacillant, tombe ; mais il finit bien par marcher. Il corrige son erreur en grandissant, en *faisant son expérience*. Nous avons l'illusion de marcher le long du sentier de la vie vers la perfection : en réalité, nous faisons erreurs sur erreurs, et nous ne les corrigeons pas ; nous ne les reconnaissons même pas, et nous vivons dans l'illusion, hors de la réalité. Le maître qui part du principe qu'il est parfait et qui ne reconnaît pas ses erreurs n'est pas un bon maître. De quelque côté que nous regardions, nous trouvons toujours l'erreur ! Si nous voulons tendre vers la perfection, il convient d'être attentif aux fautes, parce que, seule, la perfection les corrigera ; il faut les regarder à la lumière du soleil ; il faut se rappeler qu'elles existent, comme existe la vie même. Les sciences exactes, mathématiques, physique, chimie, etc., appellent l'attention sur l'erreur parce que ce sont des sciences dont le but est de la mettre en évidence. On a commencé l'étude scientifique de l'erreur avec les sciences positives, considérées comme exemptes d'erreurs, parce qu'elles la mesurent avec exactitude et qu'elles peuvent l'évaluer. Deux points importants : 1) atteindre une certaine exactitude, 2) évaluer l'erreur avec exactitude. Quoi qu'apporte la science, elle l'apporte approximativement, non comme une absolue, et l'on tient compte de cette approximation dans le résultat.

Ainsi, on considère comme sûre une injection anti-microbienne dans 95 % des cas ; mais il est important de savoir qu'il existe 5 % d'incertitude. Une mesure est considérée comme correcte, à un certain nombre de millièmes près. Rien n'est donné ni accepté en sciences sans l'indication de l'erreur possible, et ce qui donne l'importance aux éléments, c'est le calcul des erreurs. Rien n'est donné sérieusement, si le résultat n'est pas considéré avec l'erreur probable qui a son importance pour le résultat même. Si le calcul de l'erreur est si important pour la science exacte, il le sera encore davantage pour notre travail, dans lequel l'erreur présente un intérêt particulier, et dont la connaissance est nécessaire pour contrôler ou corriger.

Nous rejoignons donc avec le contrôle de l'erreur un principe scientifique qui est également un principe de vérité ; quelque chose qui soit faite à l'école par les maîtres, par les enfants ou par n'importe qui, il existe toujours des erreurs. Le principe

doit donc entrer dans la vie de l'École que, ce qui importe, ce n'est pas la correction, mais le contrôle individuel de l'erreur, qui nous dit si nous avons raison ou non. Moi, je dois savoir si j'ai travaillé bien ou mal et si j'ai jadis considéré l'erreur avec légèreté, elle m'est devenue d'un grand prix. Dans les écoles communes, un élève se trompe sans le savoir, inconsciemment, avec indifférence, parce que ce n'est pas lui qui doit corriger ses erreurs ; c'est la maîtresse qui en est chargée. Que ce procédé est donc loin du plan de la liberté ! Si je n'ai pas l'habileté de contrôler mes fautes, je dois me tourner vers quelqu'un qui, peut-être, ne le sait pas mieux que moi. Combien il est plus important de découvrir soi-même les erreurs que l'on commet, afin d'être capable de les contrôler. Une des plus grandes conquêtes de la liberté psychique, c'est de se rendre compte que nous pouvons en commettre et que nous pouvons les reconnaître et les contrôler sans l'aide de personne. Si quelque chose rend le caractère indécis, c'est bien de ne rien savoir contrôler sans le secours d'autrui. C'est une source de complexes d'infériorité décourageants ainsi que d'un manque de confiance en soi. Le contrôle de l'erreur devient un guide qui nous dit si nous sommes sur la bonne voie.

Prenons l'exemple de quelqu'un qui désire aller à un endroit donné, mais qui ne connaît pas la route, ce qui arrive souvent. Pour s'en assurer, il prendra une carte, remarquera les signaux qui lui indiqueront l'endroit où il se trouve, tels qu'un panneau avec cette indication « X à 2 kms... ». Si, au contraire, il voit tout à coup un panneau qui indique « X à 35 kms... », il s'apercevra qu'il s'est trompé ! La carte et les panneaux l'ont aidé : s'il n'avait pas eu de carte, il aurait dû demander son chemin et obtenu sans doute des indications contradictoires. Sans guide ou sans contrôle, il est impossible d'avancer.

Le contrôle de l'erreur est donc un point essentiel, qui va de pair avec l'enseignement et le matériel ; la possibilité de s'en servir dépend en grande partie de la liberté, d'une voie sûre et des moyens que nous avons de nous dire à nous-mêmes si nous nous trompons. Quand nous réussissons à suivre ce principe à l'école et dans la vie pratique, peu importe si la maîtresse ou la mère est parfaite ou non. Les erreurs commises par les adultes ont leur intérêt, et les enfants sympathisent avec eux avec beaucoup de détachement. Cela devient pour eux un aspect de la nature, et le fait que tout le monde peut se tromper provoque l'affection : c'est un lien de plus entre mère et enfant. Les erreurs nous rapprochent et renforcent l'amitié ; la fraternité naît mieux sur le chemin des erreurs que sur celui de la perfection. Si quelqu'un est parfait, il ne peut plus changer.

Considérons, par exemple, un des premiers exercices auxquels se livrent nos enfants avec le matériel. Il y a des cylindres qui sont tous de la même hauteur, mais de diamètres différents, et qui s'encastrent en des cavités correspondantes creusées dans leur socle. Le premier exercice consiste à reconnaître qu'ils diffèrent l'un de l'autre ; le deuxième, à tenir le cylindre avec trois doigts. L'enfant commence alors à les placer dans leurs cavités ; mais il s'aperçoit qu'il a fait une erreur, quand il ne lui reste plus qu'un cylindre trop grand pour la petite cavité qu'il a laissée libre, tandis que les autres cylindres dansent dans l'encastrement ; alors il les regarde et les observe avec une attention accrue. Il se trouve devant le problème de ce cylindre, resté comme une démonstration de son erreur. C'est précisément celui-là qui accroît l'intérêt de l'exercice, et qui le lui fait répéter plusieurs fois. Ce matériel répond donc à deux buts : 1) aiguïser les sens de l'enfant, 2) lui donner la possibilité d'un contrôle de ses erreurs.

Notre matériel a la particularité d'offrir ce contrôle d'une façon visible et tangible ; un petit de deux ans peut s'en servir et en acquérir la notion, en avançant sur la voie du perfectionnement. Avec la pratique quotidienne de ces exercices, il acquiert la possibilité de corriger ses erreurs et, en même temps, d'être sûr de lui. Cela ne veut pas dire qu'il devient parfait, mais en acquérant la connaissance de ses propres possibilités, il devient capable de faire quelque chose. Il pourrait dire : « Je ne suis pas parfait, je ne suis pas puissant, mais je sais faire cela, je connais ma force, et je sais aussi que je peux me tromper et me corriger ; alors, je connais mon chemin. » Il y a en cela prudence, sécurité et expérience ; un chemin sûr vers la perfection. Ce n'est pas simple, comme on pourrait le croire, d'arriver à ce degré ; il n'est pas simple non plus de se placer sur le chemin de la perfection. Dire à quelqu'un qu'il est sot, stupide ou courageux, bon ou méchant, c'est une forme de trahison : l'enfant doit se rendre compte de ce qu'il fait, et il faut lui apporter la possibilité de se développer, en même temps que celle de contrôler ses propres erreurs.

Observons un peu plus tard un enfant éduqué ainsi ; s'il fait des exercices d'arithmétique, la possibilité doit lui être offerte de faire la preuve des opérations ; il s'habitue ainsi à contrôler lui-même son travail. Ce contrôle est plus attirant que l'exercice en soi. Il en est de même pour la lecture. Un certain exercice consiste à poser des petits cartons sur lesquels sont écrits des noms correspondant à des objets : sur d'autres cartons sont représentés les mêmes objets avec le nom correspondant, pour le

contrôle. Le plus grand plaisir de l'enfant consiste à vérifier s'il ne s'est pas trompé.

Si, dans la pratique de la vie scolaire, nous rendons toujours possible ce contrôle des erreurs, nous nous plaçons sur la voie de la perfection. L'intérêt à se perfectionner, les épreuves et les contrôles continuels sont aussi importants pour l'enfant à qui ils assurent le progrès. Par nature, il tend vers l'exactitude, et la manière d'exercer cette exactitude l'attire. Ainsi, dans une de nos écoles, une fillette vit un ordre ainsi conçu : « Sors, ferme la porte et rentre. » Elle l'étudia attentivement et puis se mit en route pour y obéir ; mais à moitié chemin, elle se retourna et, allant à la maîtresse, lui dit : « Comment faire pour revenir, si je ferme la porte ? » — « Tu as raison, dit la maîtresse, je me suis trompée » ; et elle corrigea l'inscription ; la fillette, avec un sourire : « Oui, maintenant je peux le faire. »

De ce contrôle des erreurs naît une forme de fraternité : les erreurs divisent les hommes, mais leur contrôle est une façon de les unir. Corriger l'erreur, où qu'elle se trouve, peut susciter un intérêt général. C'est elle qui devient intéressante : elle devient un lien et, certainement, un moyen de cohésion entre les hommes, mais spécialement entre enfants et adultes. Trouver une erreur chez l'adulte ne provoque pas un manque de respect chez l'enfant ni une diminution de dignité pour cet adulte : l'erreur est susceptible d'être exposée et contrôlée. C'est ainsi que de petits pas mènent à de grandes choses.

LES TROIS DEGRÉS DE L'OBÉISSANCE

Dans l'éducation habituelle du caractère, les principales préoccupations concernent la volonté et l'obéissance, qui constituent en général deux concepts en antagonisme dans l'esprit des hommes. Un des buts principaux de l'éducation est jusqu'à présent de plier la volonté de l'enfant pour y substituer celle de l'adulte, sous prétexte d'obéissance.

Je voudrais éclairer ces idées, en m'appuyant, non sur une opinion, mais sur mon expérience. Il nous faut admettre tout d'abord qu'une grande confusion règne en cette matière. Les études biologiques nous indiquent que la volonté de l'homme fait partie d'un pouvoir universel (horme), et que cette force universelle n'est pas physique, mais que c'est la force de la vie en cours d'évolution. Toute forme de vie est irrésistiblement poussée vers l'évolution et, ce qui donne l'impulsion, c'est l'horme. L'évolution est gouvernée par des lois fixes et non par le hasard : ces lois de vie nous disent que la volonté de l'homme est une expression de cette force et qu'elle modèle son comportement. Dans l'enfance, cette force devient partiellement consciente dès que l'enfant accomplit une action volontaire et ensuite cette force se développe en lui, mais seulement grâce à l'expérience. Nous comprenons alors que la volonté doit se développer, et que, étant dans la nature, elle obéit aux lois de la nature.

La confusion vient de l'idée que les actes voulus des enfants sont naturellement désordonnés et, quelquefois, violents ; cela vient en général de ce que les gens voient les enfants agir ainsi et qu'ils prennent ce comportement pour l'expression de leur volonté ; mais il n'en est rien ; ce n'est pas là l'expression de la force universelle (horme). C'est comme si l'on prenait les convulsions ou les manifestations de colère d'un homme pour des manifestations volontaires ; il serait évidemment absurde de les considérer comme dirigées par sa volonté. En effet, la volonté implique un but à atteindre, difficile à vaincre. Si nous considérons que les actes volontaires sont des mouvements presque toujours désordonnés, il serait alors nécessaire de dompter la volonté ; comme on disait jadis : de « plier la volonté » ; le résultat

logique serait de substituer notre volonté à celle de l'enfant, en l'obligeant à « nous obéir ».

Mais la réalité, c'est que la volonté ne mène pas au désordre ni à la violence ; ce sont là des signes de déviation et de souffrance. La volonté, à l'état naturel, est une force qui pousse aux actions bénéfiques de la vie. Le devoir que la nature impose à l'enfant est celui de croître, et la volonté de l'enfant est précisément une force qui pousse à la croissance et au développement.

Une volonté qui fait vouloir à l'individu ce qu'il fait le mène sur la voie du développement conscient. Nos enfants, en choisissant spontanément leur travail et en répétant l'exercice choisi, développent la conscience de leurs actes. Ce qui, au début, n'était qu'impulsion vitalé (horme) devient acte voulu ; tout d'abord, l'enfant agissait instinctivement ; il agit maintenant consciemment et volontairement, et c'est là un réveil de l'esprit.

L'enfant lui-même a compris cette différence et l'exprime d'une façon qui restera toujours un souvenir précieux de notre expérience. Une dame de la bonne société visitait un jour une école et, avec sa mentalité traditionnelle, disait à un enfant : « Alors, ici, vous faites tout ce que vous voulez, n'est-ce pas ? » Et l'enfant : « Non, Madame, nous ne faisons pas ce que nous voulons ; nous voulons ce que nous faisons. » L'enfant sentait la différence subtile entre faire ce qui vous plaît et aimer ce que l'on fait.

Il doit être clair que la volonté consciente est une force qui se développe par l'exercice et le travail. Notre but est de cultiver la volonté, et non de la briser. La volonté peut être brisée en un moment : son développement est un processus lent, qui se déroule à travers une activité continue en relation avec le milieu. Il est facile de détruire. La dévastation d'une usine peut survenir en quelques secondes par un bombardement ou par un tremblement de terre ; mais combien difficile en est la construction ! Cela exige la connaissance des lois de l'équilibre et de la résistance des matériaux, ainsi que des connaissances artistiques pour une construction harmonieuse.

Si tout cela est nécessaire à une construction matérielle inanimée, combien d'éléments faudra-t-il pour celle de l'esprit humain ! Elle s'accomplit dans l'intimité de l'être. Le constructeur ne peut donc être ni la mère ni le maître : ils n'en sont pas les architectes ; ils ne peuvent qu'aider l'œuvre de création à laquelle procède l'enfant lui-même. Aider, c'est là que devrait être leur devoir et leur but, alors qu'ils peuvent détruire et briser par la répression. Ce point, rendu obscur par tant de préjugés, mérite d'être éclairé.

Le préjugé le plus commun de l'éducation ordinaire implique que tout peut s'obtenir par l'enseignement (en se fiant à l'audition de l'enfant) et à l'exemple du maître qui doit être imité (éducation visuelle), alors que la personnalité ne peut être développée que par l'exercice propre. L'enfant est communément considéré comme un être réceptif, alors qu'il est un individu actif ; et cela se produit sur tous les terrains ; même le développement de l'imagination s'accomplit sous cet angle. On raconte à l'enfant des contes de fées, des histoires enchantées de princes et de princesses, et l'on croit ainsi développer son imagination ; mais en écoutant ces histoires, il ne fait que recevoir des impressions ; il ne développe pas du tout ses propres possibilités d'imagination, qui sont pourtant parmi les plus hautes qualités de l'intelligence. Dans le cas de la volonté, cette erreur est encore plus grave, parce que l'éducation habituelle, non seulement enlève à la volonté l'occasion de se développer, mais elle fait obstacle à son développement et en inhibe directement l'expression. Toute tentative de résistance de la part de l'enfant est réprimée comme une forme de rébellion : on dirait vraiment que l'éducateur fait tout son possible pour détruire la volonté de l'élève. D'autre part, le principe éducatif de l'enseignement par l'exemple incite le maître, en faisant abstraction du monde de la fantaisie, à se présenter comme modèle à ses élèves. Ainsi l'imagination et la volonté restent inertes, et l'activité des enfants est réduite à regarder le maître, soit qu'il raconte des histoires, soit qu'il agisse.

Il nous faut à la fin nous libérer de ces préjugés et affronter courageusement la réalité.

Dans l'éducation traditionnelle, le maître raisonne d'une façon qui peut sembler logique : « Pour pouvoir éduquer, pense-t-il, je dois être parfait. Je sais ce que je dois faire ou ne pas faire ; par conséquent, il suffira que les enfants m'imitent et m'obéissent. » L'obéissance est la base secrète de l'enseignement. Je ne me rappelle pas quel est l'éducateur célèbre qui a prononcé cette maxime définitive : « Toutes les vertus de l'enfant se résument en une seule : l'obéissance. »

De cette façon, le devoir du maître devient facile et exaltant. Il dit : « Devant moi est un être vide ou plein d'erreurs : je vais le transformer en le recréant à mon image et à ma ressemblance. » Il s'attribue ainsi les pouvoirs exprimés dans la Bible : « Et Dieu créa l'homme à son image et à sa ressemblance. »

Naturellement, l'adulte ne se rend pas compte qu'il se met à la place de Dieu : il oublie surtout l'autre passage de la Bible, où il est dit comment le diable est devenu tel, parce que l'orgueil l'avait poussé à prendre la place du Créateur.

L'enfant porte en lui l'œuvre d'un Créateur bien supérieur à son maître, à son père, à sa mère et, auquel il doit être bien davantage soumis. Jadis, les maîtres avaient adopté le bâton pour atteindre leur but et, récemment encore, dans certaine nation, les maîtres déclaraient dans un esprit hautement civilisé : « Si nous devons renoncer au fouet, nous renonçons à éduquer. » C'est encore dans la Bible, parmi les Proverbes de Salomon, que nous trouvons ce mot fameux que les parents qui ne se servent pas du bâton sont méchants, parce qu'ils condamnent leurs enfants à l'enfer ! La discipline s'appuie sur les menaces et sur la peur. Et c'est ainsi qu'on arrive à conclure qu'un enfant désobéissant est méchant, et qu'un enfant obéissant est sage.

A notre époque de théories de liberté, on est forcé de considérer que cette attitude condamne le maître à être un tyran. La seule différence, c'est que les tyrans, déjà un peu plus intelligents, associent un peu d'originalité et une certaine dose d'imagination à leur force de volonté, alors que les maîtres de l'ancien type n'avaient souvent que des illusions et des préjugés sur lesquels ils s'appuyaient par des règles irraisonnées. La différence entre le tyran et le maître, c'est que le premier se sert de moyens durs pour construire, le second se sert des mêmes moyens pour arriver à la faillite de son but. C'est une erreur fondamentale de croire que la volonté de l'enfant doit être détruite pour qu'il obéisse, c'est-à-dire accepte et exécute ce qu'un autre a décidé. Si nous appliquions ce raisonnement à l'éducation intellectuelle, cela reviendrait à dire qu'il est nécessaire de détruire l'intelligence de l'enfant pour lui enseigner notre culture.

Obtenir l'obéissance d'individus qui ont déjà développé leur volonté, mais qui ont librement décidé de suivre la nôtre, c'est différent : ce type d'obéissance est un hommage, une reconnaissance de la supériorité du maître et cela devrait être une grande satisfaction.

La volonté et l'obéissance sont connexes entre elles : la volonté est à la base, l'obéissance représente une seconde phase dans le processus du développement. Alors seulement, l'obéissance prend une signification supérieure à celle qu'imagine habituellement l'éducateur : elle peut être considérée comme une sublimation de la volonté individuelle.

L'obéissance alors peut aussi être interprétée comme un phénomène de la vie, et considérée comme une caractéristique de la nature. Nous avons vu, en effet, le développement de l'obéissance chez nos enfants, comme une espèce d'évolution ; elle se révèle spontanément et comme par surprise ; elle représente le point d'arrivée d'un long parcours vers le perfectionnement.

Si l'âme humaine n'avait pas cette qualité, si les hommes n'acquéraient pas l'obéissance au long de leur évolution, la société ne pourrait pas exister. Il suffit d'un regard superficiel sur ce qui se passe dans notre monde pour voir de quelle façon les gens obéissent. C'est précisément ainsi que d'énormes groupes d'hommes tombent dans un abîme de destruction : une obéissance sans contrôle, et qui porte des nations entières au désastre. Oh ! non, ce n'est pas cette obéissance qui manque dans le monde. Mais l'obéissance, conséquence naturelle du développement de l'âme humaine, c'est évidemment celle-là qui manque, malheureusement ; c'est le contrôle de l'obéissance.

Ce que nous avons pu observer chez les enfants, dans une ambiance bien comprise pour aider leur développement naturel, nous a clairement montré le progrès de l'obéissance comme un des coefficients les plus saillants du caractère. Cette observation éclaire notre sujet.

Au cours de notre expérience, nous avons très bien vu comment l'obéissance se développe chez l'enfant d'une manière analogue aux autres qualités du caractère : au début, elle est commandée par l'homme, et puis elle monte au niveau de la conscience ; là, elle se développe en montant de degré en degré, jusqu'à pouvoir être contrôlée par la volonté consciente.

Essayons de définir ce que, pour quelques-uns, signifie réellement l'obéissance ; au fond, elle a toujours la même signification : maîtres et parents donnent un ordre, et les enfants répondent à l'ordre en l'exécutant.

Le développement naturel de l'obéissance peut se diviser en trois degrés. Au *premier degré*, l'enfant n'obéit qu'occasionnellement, pas toujours. Ce phénomène, qui pourrait être attribué à un comportement capricieux, doit être analysé.

L'obéissance ne dépend pas seulement de ce que nous appelons la « bonne volonté ». Durant la première période de la vie, les actions du petit enfant obéissent à l'homme. Cela est clair pour tout le monde jusqu'à la fin de la première année ; entre un an et six ans, le phénomène devient moins apparent au fur et à mesure que, chez l'enfant, se développent la conscience et le contrôle de soi. Durant cette période, l'obéissance dépend des phénomènes de formation. Une certaine habileté et un certain degré de maturité sont nécessaires pour pouvoir exécuter l'ordre ; l'obéissance devrait par conséquent être considérée relativement aux conditions vitales et au développement. Il est absurde de commander de marcher sur la tête, parce que c'est physiologiquement impossible : il n'est pas davantage possible de dire : « écris une lettre » à celui qui ne sait pas écrire. Il faut donc établir d'abord

la possibilité matérielle d'obéir relativement au développement atteint. Et c'est pour cela qu'un enfant au-dessous de trois ans ne peut pas être obéissant si l'ordre qu'il a reçu ne correspond pas au développement qu'il a atteint. Il ne le peut pas, parce qu'il ne s'est pas encore construit lui-même : il est encore dans la confusion, l'élaboration inconsciente des mécanismes de sa personnalité n'ayant pas encore atteint le point auquel ils pourront servir ses intentions, où il sera capable de se dominer consciemment. La domination représente un progrès dans le développement. En effet, la façon dont les enfants et les adultes vivent ensemble sous-entend que l'adulte n'attend pas d'obéissance d'un enfant de deux ans. L'adulte, par intuition, par logique, ou sans doute à cause d'une communauté de vie plus que millénaire, ne pourra qu'empêcher, avec plus ou moins de violence, les actions qu'il réprouve chez le petit enfant.

L'obéissance n'est donc pas seulement l'inhibition ; elle consiste à agir conformément à la volonté d'un autre. Après la phase préparatoire qui se déroule dans le mystère de la vie pendant les trois premières années, nous voyons chez l'enfant des faits analogues même après trois ans : il doit avoir pu développer certaines qualités pour être capable d'obéir ; il ne peut, tout à coup, agir selon la volonté d'un autre, ni comprendre, du jour au lendemain, la raison et la logique de ce qu'on attend de lui. Certains progrès sont les résultats d'une *formation intérieure* qui traverse plusieurs stades. Tant que dure cette période de formation, il arrive que l'enfant réussisse de temps en temps à obéir à un ordre ; mais cela correspond à l'acquisition d'une maturité intérieure toute neuve ; ce n'est que lorsque l'acquisition est devenue solide et permanente que la volonté peut en disposer. Un phénomène analogue s'est produit quand l'enfant s'efforçait d'acquérir les premiers éléments mécaniques des fonctions motrices. Vers un an, il se risque à faire ses premiers pas, mais tombe souvent et, pendant un temps, ne répétera pas l'expérience ; au contraire, quand le mécanisme de la marche sera complètement établi, il pourra l'exercer n'importe quand. Voilà un autre point très important. L'obéissance de l'enfant, à ce second stade, dépendra surtout du développement de ses capacités. Il peut arriver, par exemple, qu'il réussisse à obéir une fois, et pas la deuxième ; cette incapacité à répéter l'acte d'obéissance est attribuée à de la *mauvaise volonté*. S'il en est ainsi, l'adulte, par son insistance et ses critiques, peut entraver le cours du développement intérieur. Dans l'histoire de Pestalozzi, le célèbre éducateur suisse, qui a encore tant d'influence sur les écoles du monde entier, nous trouvons un élément très important.

Pestalozzi fut le premier à introduire une note paternelle dans le traitement des écoliers : il était toujours animé de sympathie pour eux, et prêt au pardon. Une seule chose pourtant était exclue du pardon : le comportement capricieux, c'est-à-dire l'enfant qui, une fois obéissait, et une autre fois n'obéissait pas. Si cet enfant avait une fois suivi un ordre, cela voulait dire qu'il en avait la possibilité et qu'il se refusait à obéir une seconde fois ; Pestalozzi n'acceptait pas d'excuse ; c'était l'unique cas dans lequel il manquait d'indulgence. Si Pestalozzi en jugeait ainsi, que de fois les autres éducateurs sont tombés dans la même erreur !

D'autre part, rien n'est plus dangereux que de provoquer le découragement, spécialement au cours d'un développement particulier : si l'enfant n'est pas encore maître de ses actes, s'il ne réussit pas encore à obéir à sa propre volonté, il réussira d'autant moins à obéir à la volonté d'autrui. Et voilà pourquoi il peut arriver qu'il réussisse une fois à obéir, et pas une autre fois. Et ce n'est pas seulement dans l'enfance que cela peut arriver : que de fois un musicien exécutera très bien un morceau au premier essai et ne saura plus l'exécuter aussi bien le lendemain ! Ce qui lui manque, ce n'est pas la volonté, mais une habileté consommée et sûre.

Ce que nous appelons le premier degré de l'obéissance se situe donc dans la période où l'enfant peut obéir, mais n'y réussit pas toujours : c'est le moment où l'obéissance et la désobéissance marchent de pair.

Le *second degré* est atteint quand l'enfant peut obéir *toujours* — ou bien quand il n'y a plus d'obstacles dépendant du degré de son développement. Ses habiletés bien consolidées peuvent maintenant répondre non seulement à sa volonté, mais aussi à la volonté d'un autre. Sur le plan de l'obéissance, c'est un grand pas d'accompli ; on pourrait le comparer à la capacité de traduire d'une langue dans une autre. L'enfant peut « absorber » la volonté d'un autre, et agir en conséquence ; c'est le niveau le plus élevé où tend l'éducation. L'enseignement ordinaire n'aspire à aucun stade d'obéissance supérieure à celui qui permet à un être d'obéir toujours. Mais quand on lui donne la possibilité de suivre les lois de la nature, l'enfant va bien au-delà de notre attente.

Il ne s'arrête pas : il se dirige vers le *troisième degré de l'obéissance*. Ici, l'obéissance dépasse le rapport avec l'habileté acquise qui la mettait à la portée de l'enfant ; celui-ci accepte l'autorité d'une personnalité dont il sent la supériorité. C'est comme s'il se rendait compte que le maître est capable de faire des choses supérieures à celles qu'il peut faire lui-même ; c'est comme s'il

se disait : « Cette personne, tellement supérieure, peut pénétrer dans mon intelligence avec son pouvoir spécial et me faire devenir aussi grand qu'elle. Elle agit au-dedans de moi ! » Ce sentiment semble lui donner une grande joie. Pouvoir recevoir les directives de cette vie supérieure, c'est une découverte brusque qui porte en soi une nouvelle forme d'enthousiasme ; et l'enfant devient impatient d'obéir. A quoi pourrions-nous comparer ce phénomène naturel et étonnant ? Sans doute, sur un autre plan, à l'instinct du chien qui aime son maître, agit selon sa volonté. Quand le maître lui montre une balle, il la regarde fixement et, quand elle est lancée au loin, il s'élançe et la rapporte triomphalement, dans l'attente d'un ordre nouveau. Le chien est anxieux de recevoir des ordres ; il est plein de joie et accourt pour obéir en agitant la queue. Le troisième degré de l'obéissance chez l'enfant est à peu près semblable à cela : il obéit, impatient, avec une surprenante promptitude.

Les expériences d'une maîtresse, après une dizaine d'années de pratique, nous offrent des exemples intéressants : elle avait une classe qu'elle dirigeait fort bien ; mais elle ne pouvait s'abstenir d'apporter constamment des suggestions. Elle dit un jour : « Rangez tout cela, avant de rentrer ce soir à la maison. » Les enfants n'avaient pas attendu qu'elle eût terminé sa phrase ; à peine avaient-ils entendu « Rangez... » qu'ils s'étaient empressés d'exécuter l'ordre. Et puis, ils entendirent avec surprise la suite : « quand vous rentrerez ce soir à la maison. » Leur obéissance était devenue si instantanée que la maîtresse devait être attentive à la façon dont elle s'exprimait ; cette fois, elle aurait dû dire pour commencer : « Avant de rentrer à la maison ce soir... » Des cas semblables, expliquait-elle, survenaient chaque fois qu'elle s'exprimait sans assez réfléchir ; et elle se sentait responsable, étant donné la réaction immédiate des enfants. C'était pour elle une expérience curieuse, parce que les ordres semblaient être des attributs naturels de l'autorité, et qu'au lieu de se sentir plus de poids, elle sentait la responsabilité de sa situation. Elle pouvait obtenir le silence si facilement qu'il lui suffisait d'écrire le mot « silence » sur le tableau noir, et tout le monde se taisait avant qu'elle eût fini d'écrire la lettre « s ».

Mon expérience personnelle, qui m'amena à introduire la *leçon de silence*, m'a prouvé que cette attitude d'obéissance était dans ce cas un phénomène d'obéissance collective : c'est une preuve de la correspondance étonnante et inattendue de tout un groupe d'enfants qui s'identifiaient, pourrait-on dire, avec moi.

Pour obtenir le silence absolu, il faut que tout le monde soit d'accord : si un seul fait exception, le silence est rompu ; c'est

pour cela qu'il faut avoir conscience d'agir en accord pour arriver à un résultat ; d'où naît un accord social conscient.

On aurait pu mesurer la force de volonté de ces enfants à cet exercice du silence : cette force grandissait avec la répétition de l'exercice et les périodes de silence se prolongeaient. Nous avons ajouté à cet exercice une espèce d'appel dans lequel le nom de chaque enfant était à peine murmuré ; celui qui se sentait appelé se faisait encore plus silencieux, alors que les autres restaient immobiles ; l'appelé se détachait lentement du groupe, essayant de ne faire aucun bruit ; on peut imaginer combien le dernier devait attendre, immobile, son tour. Ces enfants avaient incroyablement développé leur volonté. L'inhibition est un des grands résultats de cet exercice, comme aussi le contrôle des mouvements. C'est de là que dérive une partie de notre méthode. D'une part, la volonté de choisir et d'être librement actif, et de l'autre, l'inhibition. Dans cette ambiance, les enfants pouvaient exercer leur volonté, tant pour agir que pour s'empêcher d'agir ; et l'obéissance s'était développée chez eux, parce que tous les éléments les y avaient préparés.

Le pouvoir d'obéir est la dernière phase du développement de la volonté qui, à son tour, rend l'obéissance possible. Chez nos enfants, le degré de développement atteint est tel que la maîtresse est aussitôt obéie, quels que soient les ordres. Elle sent alors qu'elle doit avoir des précautions pour ne pas en profiter, et elle se rend compte de ce que doit être la qualité de caractère d'un chef. N'est pas un chef celui qui a le sentiment profond de son autorité, mais de sa responsabilité.

LA MAÎTRESSE MONTESSORIENNE ET LA DISCIPLINE

Une maîtresse inexpérimentée, pleine d'enthousiasme et de foi dans les résultats de cette discipline intérieure annoncée se trouve en face de lourds problèmes. Elle a compris et elle croit qu'il faut laisser les enfants libres de choisir leurs occupations, et ne jamais interrompre leur activité spontanée. Ni l'instruction, ni les menaces, ni les prix, ni les punitions ne sont autorisés. La maîtresse, pense-t-elle, doit rester silencieuse et passive en une attente patiente, se retirant, pour ainsi dire, afin d'annihiler sa propre personnalité, et que l'esprit de l'enfant puisse avoir le champ libre et s'étendre librement. Elle a mis à la disposition des enfants une quantité de matériel, presque tout le matériel ; or le désordre, au lieu de diminuer, risque d'atteindre des proportions alarmantes.

Les principes auxquels elle a cru sont-ils faux ? Non. Entre la théorie et les résultats, quelque chose manque : l'expérience pratique. Arrivée à ce point, la maîtresse inexpérimentée a besoin d'être guidée et éclairée. C'est un peu comparable à ce qui arrive au jeune médecin et, en principe, à ceux qui, s'étant cantonnés dans l'étude et dans le règne des idées théoriques, se trouvent brusquement livrés aux faits brutaux de la vie, plus mystérieux que l'inconnue d'un problème de mathématiques.

Il faut que nous ayons présent à l'esprit le phénomène de la discipline intérieure : c'est un phénomène qui doit se produire, et, non un phénomène qui préexiste. Notre devoir est de guider l'enfant sur la voie de la discipline. La discipline naîtra quand l'enfant aura concentré son attention sur l'objet qui l'attire ; cet objet lui apportera non seulement un exercice utile, mais aussi le contrôle de l'erreur. Grâce à ces exercices, une étonnante coordination de la personnalité enfantine se créera, par laquelle l'enfant deviendra calme, heureux, occupé, oublieux de soi et indifférent aux prix et aux récompenses matérielles. Ces petits conquérants d'eux-mêmes et du monde qui les environne sont, en effet, révélateurs de l'âme divine qui existe en l'homme. Le devoir de la maîtresse est de montrer la voie de la perfection, en apportant les moyens et en écartant les obstacles, à commencer

par ceux qu'elle-même représente, car elle peut être un grand obstacle. Si la discipline préexistait, notre travail ne serait pas nécessaire ; l'enfant aurait un instinct sûr qui le rendrait capable de surmonter toute difficulté.

Mais le petit enfant de trois ans qui arrive à l'école est un combattant sur le point d'être vaincu par les répressions ; il a déjà développé une attitude de défense qui masque sa nature profonde. Les énergies les plus hautes susceptibles de le guider vers une paix disciplinée et vers une sagesse divine sont endormies : tout ce qui reste en lui d'actif est une personnalité superficielle qui s'extériorise en mouvements incoordonnés, en idées vagues, en tentatives pour combattre la répression des adultes, ou bien pour fuir.

Mais la sagesse et la discipline sont là en puissance dans l'être profond de l'enfant. Les répressions ont travaillé contre lui, mais il n'est pas encore fixé dans ses déviations ; nos efforts ne seront pas vains. L'École doit lui apporter l'espace et le privilège de pouvoir s'élargir. En même temps, la maîtresse doit se rappeler que les réactions de défense, et en général, les caractéristiques inférieures par lesquelles passe l'enfant sont des obstacles à l'ouverture de la vie spirituelle, et que l'enfant doit s'en libérer lui-même.

C'est le point de départ de l'éducation. Si la maîtresse ne sait pas distinguer la pure impulsion de l'énergie spontanée naissant dans un esprit en paix, son rôle sera stérile. Son action efficace repose sur la distinction entre deux sortes d'activité, ayant chacune une apparence de spontanéité — puisque dans les deux cas l'enfant agit de sa propre volonté — mais dont la signification est totalement opposée. Lorsque la maîtresse a acquis ce pouvoir de discrimination, elle peut devenir une observatrice et un guide. La préparation nécessaire ressemble beaucoup à celle du médecin : le médecin, en effet, doit distinguer avant tout les faits physiologiques des faits pathologiques. S'il n'est capable de distinguer que la santé et la maladie, si tout ce qu'il sait faire, c'est de reconnaître un vivant d'un mort, il n'arrivera jamais aux subtiles distinctions entre les phénomènes pathologiques ; il lui sera impossible d'établir un juste diagnostic de la maladie. Ce pouvoir de distinguer le bien du mal, c'est la lumière qui éclaire pour nous l'obscur voie de la discipline vers la perfection. Est-il possible d'individualiser des symptômes assez clairement pour reconnaître les différents stades par lesquels passe l'âme enfantine dans son ascension vers la discipline ? Cela est possible, et une pierre d'angle peut être posée comme guide de l'enseignement.

L'enfant à l'état de chaos

Nous considérons l'enfant de trois ou quatre ans qui n'a pas encore été touché par les conditions qui créent en lui une discipline intérieure. Il y a deux caractéristiques faciles à identifier par une simple description :

1. Les mouvements volontaires sont désordonnés. Nous ne parlons pas de l'intention des mouvements, mais des mouvements eux-mêmes. Il manque une coordination fondamentale ; ce symptôme, qui devrait avoir une signification majeure pour un spécialiste des maladies nerveuses autant que pour un philosophe, est d'une grande importance. Le médecin observe les plus petits détails des mouvements volontaires d'un patient sérieusement malade, d'un paralytique, par exemple, dans les premiers stades d'une lente paralysie. Le médecin sait que ces détails ont une importance fondamentale sur laquelle il basera son diagnostic, beaucoup plus que sur les aberrations mentales ou que sur le comportement désordonné qui font partie des symptômes de cette maladie. L'enfant maladroit dans ses mouvements montrera d'autres caractéristiques évidentes, tels que des actes sans suite, un comportement incontrôlé, des contorsions et des cris ; mais ces manifestations ont une valeur indicatrice mineure. Une éducation qui coordonne délicatement les premiers mouvements, diminuera automatiquement tous les désordres des mouvements volontaires. Plutôt que de tenter de corriger les mille manifestations extérieures de déviation, il suffira à la maîtresse d'offrir un moyen intéressant de développement intelligent pour harmoniser les mouvements.

2. Une autre caractéristique, qui accompagne toujours le désordre dont nous venons de parler, c'est la difficulté ou l'incapacité de l'enfant à fixer son attention sur les objets réels. Son esprit préfère vagabonder sous l'impulsion de la fantaisie. En jouant avec des cailloux ou avec des feuilles sèches, il leur parle comme s'il préparait un délicieux festin sur de magnifiques tables, et son imagination tombera sans doute dans les plus périlleux excès quand il deviendra adulte. L'esprit se gâte d'autant plus qu'il dévie de sa fonction normale ; il devient un instrument inutile, car il a besoin, pour atteindre son but, de développer sa vie intérieure. Malheureusement, nombreux sont ceux qui croient que cette force de désintégration de la personne est celle qui développe la vie spirituelle. Et ceux-là soutiennent que la vie intérieure est créatrice d'elle-même, alors que d'elle-même elle n'est rien — ou rien qu'une ombre, une pierre — une feuille morte.

La vie intérieure se construit, au contraire, sur les bases fondamentales d'une personnalité unifiée, bien orientée dans le monde extérieur. L'esprit vagabond qui se détache de la réalité se détache de sa fonction normale, se détache, il faut bien le dire, de la santé normale. Dans ce monde fantastique vers lequel il tend, nul contrôle de l'erreur, nulle coordination de pensée. L'attention aux choses réelles, avec les applications qu'elle engendre, devient impossible. Cette vie de l'imagination — telle que nous venons de la décrire faussée — est une atrophie des organes dont les fonctions sont essentielles à la vie spirituelle. La maîtresse qui cherche à fixer l'attention de l'enfant sur quelque chose de réel — en rendant la réalité accessible et attrayante — et qui réussit à intéresser l'enfant en mettant, par exemple, un couvert vrai, en servant un gâteau vrai, prend une voix qui, comme un son de trompette, rappelle l'esprit qui vagabondait hors de la réalité. La coordination de mouvements perfectionnés, parallèlement au rappel de l'attention qui s'évadait, est le seul remède nécessaire. Nous ne devons pas penser à corriger un à un les aspects d'une déviation fondamentale ; aussitôt que la capacité sera acquise de fixer l'attention sur des choses réelles, l'esprit retrouvera la santé et fonctionnera normalement.

3. Un troisième phénomène, qui accompagne les deux précédents, est la tendance à l'imitation, qui devient sans cesse plus prompte et plus rapide. C'est le signe d'une profonde faiblesse, c'est l'exagération de caractéristiques, normales chez des enfants de deux ans. (L'imitation chez des enfants plus jeunes est d'une autre espèce. Nous n'en traiterons pas maintenant). Cette tendance est l'indice d'une volonté qui n'a pas préparé ses instruments ni trouvé sa propre voie, mais qui marche dans les pas des autres. Cet enfant n'a pas appris le chemin de la perfection, et il va, au gré des vents, comme un bateau sans gouvernail. Quiconque observe un petit enfant de deux ans qui n'a, pour tout bagage qu'un ordre d'idées très limité, suggéré par l'imitation, saura reconnaître le genre d'imitation dont je viens de parler ; elle est liée au désordre, à l'instabilité, et tend à rabaisser le niveau de l'enfant comme lui faisant descendre les marches d'un escalier.

Il suffit qu'un enfant fasse quelque chose de mal, en classe, de bruyant en battant la semelle, par exemple, rie et crie, pour que tous les autres suivent l'exemple et renchérissent. Le trouble se multiplie dans un groupe d'enfants, voire hors de la classe. Cette espèce d'instinct grégaire amène le désordre collectif, antithèse de la vie sociale, fondée sur le travail et sur l'ordre. L'esprit d'imitation propage et exalte dans la foule les défauts de l'individu : c'est au point de moindre résistance que commence la dégénérescence.

Plus cette espèce de dégénérescence s'installe, plus il est difficile aux enfants d'obéir à ce qui les appelle vers des voies meilleures. Mais mettez-les une fois sur le droit chemin...

L'appel

La maîtresse qui n'a d'autres armes que l'idée fondamentale d'offrir aux enfants les moyens de développement et la possibilité de s'exprimer librement, pourra se trouver dans une situation angoissante. Le petit enfer qui a commencé à se déchaîner attirera tout ce qui sera à sa portée, et, si elle reste passive, elle sera débordée par une confusion et un bruit inconcevables. Que la maîtresse qui, par inexpérience ou par excès de rigidité, ou par simplicité excessive dans le principe de ses idées, se trouve en une semblable situation, se rappelle les forces en souffrance, assoupies en ces petites âmes pures et généreuses. Il lui faut aider ces êtres à remonter la pente, alors qu'ils courent vers un précipice le long d'une voie descendante. Il faut qu'elle les appelle, réveillant les dormeurs, de sa voix et de sa pensée. Un appel ferme et vigoureux est le seul véritable acte de charité envers eux. Ne craignez pas de détruire le mal ; il n'y a que le bien qu'il faut craindre de détruire. De même que nous devons appeler un enfant par son prénom afin qu'il puisse répondre, de même il est nécessaire de l'appeler vigoureusement pour réveiller son âme. La maîtresse doit prendre ses matériels dans l'École et ses principes dans ce qu'elle a appris ; et puis, elle doit affronter en pratique, toute seule, le problème de ce rappel. Il n'y a que son intelligence qui pourra résoudre le problème, différent chaque fois pour chaque cas individuel. Elle connaît les symptômes fondamentaux et les remèdes évidents, la théorie du traitement ; à elle à faire le reste. Le bon médecin, comme la maîtresse, est un individu, non pas une machine à administrer la médecine ou à appliquer des méthodes pédagogiques. Les détails sont laissés au jugement de celle qui fait ses premiers pas, elle aussi, sur la voie nouvelle ; à elle à juger s'il vaut mieux élever la voix dans le désordre général ou murmurer à quelques enfants seulement, alimentant ainsi une curiosité qui ramène le calme. Un accord frappé vigoureusement sur le piano peut éteindre un désordre comme un coup de fouet.

L'ordre apparent

Une maîtresse expérimentée n'aura jamais un grave désordre dans sa classe, parce que, avant de se disposer à laisser la liberté

aux enfants, elle sera d'abord vigilante, les préparant dans un sens négatif, afin de réprimer les mouvements incontrôlés. Il existe, à cet effet, une série d'exercices préparatoires auxquels elle doit penser, et les enfants dont l'esprit vagabonde hors de la réalité sentiront l'aide puissante que la maîtresse sera capable de leur offrir. Calme, ferme et patiente, sa voix atteindra les enfants pour la louange et pour l'exhortation. Certains de ces exercices sont particulièrement utiles : remettre une chaise et une table sans faire de bruit, disposer une rangée de chaises et s'y asseoir, courir d'un bout à l'autre de la classe sur la pointe des pieds. Si la maîtresse est réellement sûre d'elle, cela suffira pour qu'elle puisse dire : « Maintenant nous restons tranquilles », et le calme reviendra comme par enchantement. Les exercices les plus simples de vie pratique ramèneront au travail réel les petits esprits errants qui le réclameront. Peu à peu, la maîtresse offrira le matériel, n'en laissant pourtant jamais le libre choix aux enfants avant qu'ils en aient compris l'usage.

Maintenant, nous voyons une classe tranquille. Les enfants entrent en contact avec la réalité ; leur occupation a un but déterminé : épousseter une table, effacer une tache, aller à l'armoire pour y prendre une pièce de matériel et s'en servir correctement, etc.

On voit que la capacité de choisir librement est renforcée par l'exercice. En général, la maîtresse est satisfaite, mais il lui semble que le matériel établi par la méthode Montessori soit insuffisant, et elle trouve nécessaire d'en ajouter. En une semaine, un enfant a manipulé et remanipulé tout le matériel. La plupart ne vont sans doute pas au-delà.

Un facteur, un seul facteur, révèle la fragilité de cet ordre apparent et menace l'effondrement de la classe entière : les enfants passent d'un objet à un autre, font chaque exercice une fois, puis en prennent un autre dans l'armoire. Le va-et-vient à l'armoire est incessant. Aucun des enfants n'a trouvé sur cette terre l'intérêt capable de réveiller en lui sa nature forte et divine : sa personnalité ne s'exerce pas, ne se développe pas, ne se fortifie pas. En ces contacts fugaces, le monde extérieur ne peut exercer sur lui cette influence qui met l'esprit en équilibre avec le monde. L'enfant est comme l'abeille qui vole de fleur en fleur, sans trouver sur laquelle se poser, pour pomper le nectar et se satisfaire ; il ne se plonge pas dans le travail jusqu'à sentir cet éveil intérieur, prémisse de l'activité instinctive, destinée à construire son caractère et son esprit.

La maîtresse sent que son devoir est difficile quand l'attention vagabonde en est arrivée à ce point : elle court d'un enfant à l'autre, leur communiquant son anxiété et son agitation. Beau-

coup de ces enfants, à peine a-t-elle le dos tourné, jouent avec le matériel, fatigués et ennuyés, et en font l'usage le plus insensé. Pendant que la maîtresse est occupée avec l'un d'eux, les autres font des sottises. Progrès moral et intellectuel, attendus avec tant de foi, ne se produisent pas.

Cette discipline apparente est chose fragile, et la maîtresse qui sent rôder le désordre dans l'air est toujours tendue. La grande majorité de celles qui sont insuffisamment préparées et expérimentées finissent par croire que « l'enfant nouveau », si ardemment attendu et dont on lui a tant parlé, n'est qu'une illusion, un idéal et qu'en réalité une classe tenue ensemble grâce à un effort d'énergie nerveuse est fatigante pour la maîtresse sans être profitable aux enfants.

Il faut qu'elle soit capable de comprendre la condition dans laquelle ils se trouvent. Ils sont dans une période de transition, comme si leur esprit ne trouvait pas la porte ouverte et frappait dans l'attente de quelqu'un qui la leur ouvre. En fait de progrès, peu de chose à observer : un état plus proche du chaos que de la discipline. Le travail, dans cet état, sera imparfait, les mouvements élémentaires de coordination seront sans force et sans grâce, et les actes, capricieux. Mais depuis la première période pendant laquelle ils étaient hors de la réalité, il y a progrès. C'est une convalescence après une maladie. C'est une période cruciale dans le développement, et la maîtresse doit exercer deux fonctions différentes : surveiller les enfants et partager des leçons individuelles, c'est-à-dire présenter le matériel en montrant l'usage exact. Surveillance générale et leçons individuelles réparties avec exactitude sont les deux moyens qu'a la maîtresse pour aider le développement de l'enfant. Elle devra, à cette période, avoir soin de ne jamais tourner le dos à la classe, pendant qu'elle s'occupera d'un enfant : sa présence devra se faire sentir à toutes ces petites âmes vagabondes à la recherche de la vie. La leçon exacte et intime donnée à chacun séparément est un don que la maîtresse apporte au plus profond de l'esprit enfantin. Et puis un jour un petit esprit s'éveillera, le *moi* de quelque enfant se rendra maître d'un objet, son attention se fixera sur la répétition d'un exercice, l'exécution perfectionnera sa capacité, et une expression rayonnante, un comportement satisfait indiqueront que son esprit est ressuscité.

Discipline

Le libre choix est l'activité la plus élevée : seul, l'enfant qui connaît ce dont il a besoin pour exercer et développer sa vie spirituelle, peut, en vérité, choisir librement. On ne peut parler

de libre choix quand chaque objet extérieur appelle également l'enfant et que, manquant de puissance de volonté, il répond à chaque appel et passe continuellement d'un objet à l'autre. C'est une des discriminations les plus importantes que doit savoir faire la maîtresse. L'enfant qui ne sait pas encore obéir à un guide intérieur, ce n'est pas l'enfant libre qui s'engage sur la voie longue et droite de la perfection. C'est encore l'esclave de sensations superficielles qui le laissent voguer dans le milieu ; son esprit rebondit d'un objet à l'autre, comme une balle. L'homme *naît* quand son âme prend conscience, se fixe, s'oriente, choisit.

Ce phénomène simple — et grand — se révèle en chaque créature. Tous les êtres vivants possèdent le pouvoir de choisir, dans un milieu compliqué aux aspects nombreux ; c'est cela, et rien que cela, qui est nécessaire pour maintenir la vie.

Les racines de chaque plante cherchent, entre tous les éléments du sol, ceux dont elles ont besoin ; un insecte choisit, déterminé, et il se fixe sur la fleur faite pour le recevoir. Chez l'homme, ce même discernement n'est pas un simple instinct, mais une conquête. Les enfants ont, et spécialement dans leurs premières années, une sensibilité intime, une nécessité spirituelle, qu'une éducation mal dirigée ou des répressions peuvent faire s'évanouir, et remplacer par un esclavage des sens à l'égard de chaque objet. Nous-mêmes, nous avons perdu cette sensibilité profonde et vitale ; et devant les enfants en qui nous la voyons ressurgir, nous nous trouvons comme devant un mystère révélé. Cela se manifeste dans l'acte délicat du libre choix, qu'une maîtresse, mal préparée à l'observation, aurait écrasé avant qu'il ait pris forme, comme un éléphant peut écraser un bouton de fleur en train d'éclorre dans un pré.

L'enfant qui a fixé son attention sur l'objet choisi et qui est en train de se concentrer tout entier dans la répétition d'un exercice est une âme sauvée, dans le sens du salut spirituel dont nous parlons. Dès ce moment, il n'est plus besoin de s'occuper de lui autrement que pour préparer un milieu qui satisfasse ses besoins, et détourner les obstacles qui risquent de créer une barrière sur la voie de la perfection.

Avant que l'attention et la concentration se réalisent, il faut que la maîtresse se réprime elle-même, afin que l'esprit de l'enfant soit libre de s'épancher et de s'exprimer : l'importance de son devoir sera de ne pas interrompre l'effort. C'est le moment où se montre sa délicatesse morale, acquise durant sa préparation. Elle doit apprendre qu'il n'est pas facile d'être seulement une spectatrice, et d'observer. Même pour assister et servir, il faut

qu'elle *observe*, parce que la naissance du phénomène de la concentration de l'enfant est délicate comme celui d'un germe sur le point d'éclorre. Elle n'observera pas dans le but de faire sentir sa présence ni d'assister les plus faibles grâce à sa force : elle observera pour reconnaître l'enfant qui a atteint la possibilité de concentrer son attention, et pour contempler la glorieuse naissance de l'esprit.

Celui qui se concentre est immensément heureux ; il ignore le voisin et tout ce qui se passe autour de lui. Pour un instant, son esprit est comme celui de l'ermitte dans le désert ; une conscience nouvelle est née en lui : celle de sa propre personnalité. Quand il sort de sa concentration, il lui semble découvrir pour la première fois le monde qui l'environne comme un champ illimité pour de nouvelles découvertes ; il s'aperçoit aussi qu'il a des camarades, auxquels il montre un intérêt affectueux. Il s'éveille à l'amour pour les personnes et pour les choses, gentil envers tous, prêt à admirer toute belle chose. Le processus spirituel est évident : il se détache lui-même du monde pour acquérir le pouvoir de s'y unir. Quand nous sortons de la ville, nous admirons mieux le vaste panorama ; quand nous survolons la terre, elle découvre mieux à nos yeux ses horizons. Ainsi de l'esprit humain. Pour exister et pour entrer dans une société avec des compagnons, il nous faut nous retirer dans la solitude et nous fortifier : c'est seulement ensuite que nous regardons avec amour les êtres qui sont auprès de nous. Le saint se prépare dans la solitude à considérer avec sagesse et justice ces exigences sociales qui restent ignorées de la masse des hommes. La préparation au désert prépare la mission d'amour et de paix.

L'enfant prend tout simplement une attitude de profond isolement et, en lui aussi, le caractère se forme, fort et calme, rayonnant l'amour autour de lui. De cette attitude naît le sacrifice de soi, le travail régulier, l'obéissance et, tout à la fois, une joie de vivre, claire comme une source dans un terrain rocheux, joie et aide pour tous ceux qui vivent alentour.

Le résultat de la concentration, c'est le réveil du sens social, et la maîtresse doit être préparée à le suivre ; elle sera ainsi aimée par ces cœurs d'enfants à peine éveillés. Ils la « découvriront », de la même façon qu'ils ont découvert le bleu du ciel et le plus imperceptible parfum des fleurs cachées dans l'herbe.

Les exigences de ces enfants, riches d'enthousiasme et explosifs dans leurs progrès, peuvent confondre une maîtresse inexpérimentée ; aussi bien que, dans la première période, elle ne devait pas s'arrêter pour ne considérer que la confusion des enfants, mais découvrir en eux les indices de leurs exigences fondamentales,

elle ne doit pas, maintenant, se laisser dominer par les signes innombrables de cette richesse et de cette beauté morales. Elle doit toujours avoir en vue quelque chose de simple et de central comme le pivot sur lequel tourne une porte, nécessairement caché, mais indépendant et indifférent aux riches ornements de la porte dont il règle le fonctionnement. Sa mission doit toujours avoir en vue quelque chose de constant et de précis. Elle commence à ne plus se sentir nécessaire, parce que le progrès de l'enfant est disproportionné à la part qu'elle a prise et à ce qu'elle a fait. Elle voit les enfants devenir toujours plus indépendants dans le choix de leurs occupations et dans leur richesse d'expression ; leur progrès lui semble quelquefois miraculeux. Elle sent seulement qu'elle sert, avec l'humble fonction de préparer le milieu et de se retirer dans l'ombre. Les paroles de Jean-Baptiste lui sont présentes à l'esprit : « Il doit croître et je dois m'abaisser. »

C'est maintenant le moment où son autorité est le plus réclamée par l'enfant. Quand, avec son activité intelligente, il a fait quelque chose — un dessin, écrit un mot ou tout autre petit travail — il va vers la maîtresse et souhaite s'entendre dire par elle si c'est bien fait. Il ne va pas lui demander ce qu'il doit faire ni comment il devrait le faire, et il se défend contre toute aide : le choix et l'exécution sont les prérogatives et les conquêtes de l'âme affranchie.

Mais quand le travail est fait, il souhaite la sanction de la maîtresse.

Le même instinct qui porte les enfants à défendre énergiquement leur secret spirituel — leur mystérieuse obéissance à la voix qui les guide et que chacun semble entendre dans son for intérieur — les amène ensuite à soumettre leurs actes à l'autorité extérieure, comme pour s'assurer qu'ils sont sur la bonne voie. On pense aux premiers pas ondoyants de l'enfant quand il a besoin de voir les bras d'une grande personne prête à prévenir sa chute, bien qu'en lui existe déjà la possibilité de marcher très bien. La maîtresse doit alors répondre par un mot d'approbation, encourager par un sourire, de même que la maman sourit aux premiers pas de son petit enfant, parce que la perfection et la sécurité doivent se développer chez lui, venant de sources intérieures, avec lesquelles la maîtresse n'a rien à faire.

En effet, une fois sûr, l'enfant n'essayera plus de provoquer l'approbation de l'autorité à chaque pas. Il continuera à accumuler des travaux ignorés des autres, obéissant simplement au besoin de produire et de perfectionner les fruits de son travail.

Ce qui l'intéresse, c'est de le finir, non de le savoir admiré, ni de le thésauriser comme sa propriété : l'instinct qui le pousse

est bien loin de l'orgueil et de l'avarice. Beaucoup de visiteurs de nos écoles rappellent que les maîtresses leur avaient montré des travaux de leurs enfants sans en indiquer les auteurs. Cette négligence apparente vient de ce qu'elles savaient que les enfants ne s'en soucient pas. Dans un autre genre d'école, un maître aurait pu se sentir coupable, si, montrant un beau travail d'enfant, il ne s'était cru devoir présenter le petit auteur. Et s'il avait omis de le faire, il aurait très bien pu entendre protester : « C'est moi qui l'ai fait ! » Dans nos écoles, celui qui a fait le travail admiré est probablement occupé dans un coin de la classe par un nouvel effort, et ne désire rien d'autre que n'être pas interrompu. C'est à cette période que s'établit la discipline : une forme de paix active, d'obéissance et d'amour, où le travail se perfectionne et se multiplie, comme au printemps les fleurs prennent couleur et préparent déjà, de loin, leurs fruits.

PRÉPARATION DE LA MAÎTRESSE MONTESSORIENNE

Le premier pas de la maîtresse Montessorienne est sa préparation personnelle. Elle doit tenir son imagination en alerte : si, en effet, dans les écoles traditionnelles, la maîtresse connaît le comportement immédiat de ses élèves, et sait ce qu'elle a à faire pour les instruire, la maîtresse Montessorienne est devant un petit enfant, qui, pourrait-on dire, n'existe pas encore. Et c'est là la différence principale. Les maîtresses qui arrivent dans nos écoles doivent avoir une espèce de foi que l'enfant se révélera *grâce au travail*. Elles doivent se détacher de tout préjugé quant au niveau auquel les enfants peuvent se trouver. Les divers types, plus ou moins déviés, ne doivent pas la troubler ; elle doit apercevoir en imagination le type propre de l'enfant qui existe sur le plan spirituel. La maîtresse doit *croire* que l'enfant qu'elle a devant elle montrera sa véritable nature quand il trouvera un travail qui l'attachera. Que chercher alors ? Que l'un ou l'autre de ces enfants commence à se concentrer. Tous ses efforts doivent tendre à provoquer ce phénomène ; et ses activités changeront d'étape en étape comme dans une évolution spirituelle. En général, trois aspects se succèdent dans son comportement.

Première étape : La maîtresse devient la gardienne et la protectrice du milieu. Elle se concentre donc sur l'ambiance, au lieu de se laisser troubler par le bruit des enfants. Elle se concentre sur l'ambiance parce que c'est de là que viendra la guérison par l'attraction qui polarisera la volonté des enfants. Chaque femme rend son foyer aussi attrayant que possible, pour elle et pour son mari ; avant de se préoccuper de son mari, elle se préoccupe de créer, en son foyer, une ambiance où puisse s'harmoniser une vie commune normale et constructive ; elle essaye de faire de sa maison un lieu tranquille et commode, riche en intérêts. Les agréments essentiels d'une maison sont la propreté et l'ordre ; chaque chose à sa place, propre, brillante et vivante. C'est là le premier soin de l'épouse.

A l'école, le premier soin de la maîtresse doit être le même : ordre et soin du matériel, afin qu'il soit toujours beau, clair et en parfait état ; que rien ne manque ; pour l'enfant, tout doit

paraître neuf, complet et prêt à servir. Cela signifie que la maîtresse, elle aussi, doit être attrayante : plaisante parce que soignée, sereine, et pleine de dignité. C'est un idéal que tout le monde peut réaliser, à sa façon, mais rappelons-nous toujours, quand nous nous présentons devant les enfants, que ce sont des êtres d'élection. L'apparence de la maîtresse est le premier pas qui lui permettra de comprendre l'enfant et de le respecter. Elle doit étudier sa façon d'agir et se rendre aussi agréable que possible.

L'idéal du petit enfant, c'est sa maman ; nous ignorons quel type de maman il a ; mais le plus souvent, quand il voit une « belle dame », nous l'entendons dire : « Elle est jolie... jolie comme maman!... » Il se peut que cette maman ne soit pas jolie du tout, mais elle l'est pour son petit enfant, et tout ce qu'il admire est « joli comme maman ». Le soin de la personne doit donc faire partie du soin de l'ambiance : la maîtresse est un élément de l'ambiance.

Si elle n'est pas soignée, il n'y aura de résultats effectifs et durables sur aucun plan, physique, mental, ni spirituel ; ce soin, qui doit précéder tout autre, est un travail indirect.

Deuxième étape : Après avoir considéré l'ambiance, voyons quel est son comportement à l'égard des enfants. Que pouvons-nous faire avec ces êtres désordonnés, avec ces esprits confus et incertains que nous souhaitons fixer sur le travail ? J'emploie quelquefois une expression qui n'est pas toujours appréciée : la maîtresse doit être séduisante ; il faut qu'elle attire le petit enfant. Si l'ambiance était négligée, les meubles poussiéreux, le matériel désassorti et en désordre, et surtout si la maîtresse était négligée dans son aspect ou dans ses manières — et peu agréable avec les enfants — c'est la base essentielle de son devoir qui viendrait à manquer. Dès la période initiale, alors que la première concentration n'est pas encore apparue, la maîtresse est comme la flamme dont la chaleur active, vivifie et invite. Elle n'a pas à craindre de déranger quelque processus psychique important, puisque ces processus ne sont pas encore en route.

Avant que vienne la concentration, la maîtresse peut se permettre à peu près ce qu'elle veut : elle peut intervenir dans l'activité de l'enfant quand elle le juge nécessaire.

J'ai lu l'histoire de ce Saint qui essayait de recueillir des enfants abandonnés dans les rues d'une ville où les mœurs n'étaient certes pas châtiées. Comment faire ? Il essayait de les amuser ! C'est bien ce que doit faire la maîtresse à ce stade ; poésies, chansons, histoires, tout est bon... La maîtresse qui sait intéresser

les enfants, procède par des exercices variés qui, s'ils ne sont pas spécialement importants en soi, ont, du moins, le grand avantage d'attirer l'enfant. La pratique a prouvé qu'une maîtresse vivante est attrayante, et tout le monde peut être vivant ; il suffit de le vouloir. Tout le monde est capable de dire, par exemple, d'un ton joyeux : « Pourquoi ne changerions-nous pas, aujourd'hui, ces meubles de place ? » et, en travaillant avec les enfants, de les apprécier, les encourager de façon plaisante. Ou bien dire : « Et si nous astiquions ce beau vase de cuivre ? » — ou bien encore : « Nous allons arranger ces fleurs... »

Chaque geste de la maîtresse peut être, pour les enfants, un appel, une invitation...

C'est là le second aspect du comportement de la maîtresse. Si, durant cette période, quelque enfant persiste à battre les autres, il suffira de l'interrompre. Si nous avons dit et répété que, lorsqu'un enfant est concentré sur son travail, on ne doit pas intervenir, afin de ne pas interrompre le cycle de son activité et en empêcher le plein épanouissement, il faut dans ce cas-ci agir précisément à l'inverse : rompre le cours de son activité destructrice. L'interruption peut consister en une exclamation quelconque, ou dans le fait de montrer un intérêt particulier et affectueux envers le petit turbulent. Les démonstrations d'affection qui se multiplient avec la multiplication des sottises de l'enfant qui dérange, seront pour lui comme une série d'électrochocs qui, avec le temps, produiront leur effet. Les interventions de la maîtresse peuvent se traduire par un : « Comment vas-tu, Jean ? Viens vers moi : j'ai quelque chose à te donner à faire. » Il refusera probablement ; alors, la maîtresse dira : « Ça ne te plaît pas ? bien, ça ne fait rien, sortons un instant ensemble » ; et la maîtresse ira avec lui, ou le fera accompagner par son assistante ; et l'enfant qui taquinait passera directement aux soins de l'assistante ; les autres ne seront plus dérangés.

Troisième étape : le temps arrive enfin où les enfants commencent à s'intéresser à quelque chose : en général, aux exercices de vie pratique, parce que l'expérience a montré qu'il est inutile et dommage de leur donner le matériel de développement sensoriel et culturel avant qu'ils puissent en tirer bénéfice.

Il faut, pour introduire ce matériel, attendre l'époque où les enfants se sont concentrés sur quelque chose ; comme nous l'avons dit, cela se produit le plus souvent avec des exercices de vie pratique. Quand le petit enfant commence à s'intéresser à l'un de ces exercices, la maîtresse *ne doit pas* l'interrompre, parce que cet intérêt répond aux lois naturelles et ouvre un cycle d'activités.

Mais le début en est si fragile, si délicat, qu'il suffit de peu de chose pour le faire s'évanouir comme une bulle de savon, et pour faire disparaître en même temps la beauté de cet instant. La maîtresse devra alors être très attentive : ne pas intervenir signifie n'intervenir *sous aucune forme*. C'est ici que, le plus souvent, une maîtresse se trompe. Le petit enfant qui, jusqu'à un certain moment, a beaucoup dérangé, s'est enfin concentré sur un travail ; si, en passant, la maîtresse dit simplement : « C'est bien ! » cela peut suffire pour qu'il recommence ses sottises. Peut-être que, pendant une ou deux semaines, l'enfant ne s'intéressera plus à aucun travail. Même s'il en est un qui se trouve en difficulté, et que la maîtresse intervienne pour l'aider, il risque d'abandonner ce qu'il faisait et il s'éloignera. L'intérêt des petits enfants ne se porte pas seulement sur le travail, mais le plus souvent sur le désir de *surmonter les difficultés*. « Si la maîtresse les surmonte à ma place, que ce soit elle qui agisse ; ça ne m'intéresse plus ! » C'est ainsi que s'il soulève des objets lourds, et que la maîtresse essaye de l'aider, il la laisse avec l'objet et s'en va. Louange, aide ou même regard peuvent être suffisants pour interrompre et détruire l'activité. Cela peut se produire si le petit enfant s'aperçoit seulement qu'il est regardé. D'ailleurs cela nous arrive bien, à nous, de ne pouvoir poursuivre notre travail quand quelqu'un vient regarder ce que nous faisons. Le grand principe qui amène la réussite est que, dès que la concentration est arrivée, faire comme si l'enfant n'existait plus. On pourra, naturellement, voir ce qu'il fait, d'un rapide coup d'œil, sans qu'il s'en aperçoive. Par la suite, quand il n'est plus la proie de l'ennui qui le faisait passer d'une chose à une autre sans se fixer, le petit enfant, guidé par une simple proposition, commencera à choisir son travail ; il se présentera alors des problèmes dans une classe où plusieurs enfants désireront le même matériel. Il n'est pas non plus nécessaire d'intervenir dans la solution de ces problèmes, si l'intervention n'est pas réclamée : les enfants les résoudre entre eux. Le devoir de la maîtresse se borne à présenter de nouveaux objets, quand elle s'aperçoit que l'enfant a épuisé toutes les possibilités d'activité avec ceux dont il se servait.

L'habileté de la maîtresse à ne pas intervenir s'acquiert avec les autres habiletés, par la pratique, mais c'est la plus difficile à atteindre. Cette habileté-là devra s'établir sur un élément spirituel. La vraie spiritualité, c'est de se rendre compte que l'aide — elle aussi — peut être dictée par l'orgueil.

La véritable aide que la maîtresse peut apporter n'est pas d'obéir à une impulsion ; elle vient d'une charité disciplinée, employée avec discernement, parce que la charité apporte de

plus grandes satisfactions à celui qui la fait qu'à celui qui la reçoit. La véritable charité est de secourir ceux qui en ont besoin sans se révéler, ou alors elle doit assumer l'aspect d'un acte naturel et spontané, et non pas d'une aide.

Bien que la relation entre enfants et maîtresse se situe sur le plan spirituel, la maîtresse peut trouver pour son comportement un bon exemple chez le bon serviteur. Il tient en ordre les affaires de son maître, mais ne lui dit pas quand il doit s'en servir ; il prépare soigneusement ses repas, mais ne lui ordonne pas de manger : il lui présente convenablement le plat, sans commentaires, et puis disparaît. C'est ainsi que nous devons nous comporter envers l'esprit en formation de l'enfant. Le maître que sert la maîtresse, c'est l'esprit de l'enfant : quand celui-ci montre un désir, elle doit être prompte à le satisfaire. Mais le serviteur ne va pas déranger son maître quand il est seul : il vient seulement quand il est appelé, écoute ce que l'on désire et répond : « Oui, monsieur. » Il admire si on lui demande d'admirer et dit : « C'est beau ! » même s'il ne voit aucune beauté. De même, quand un petit enfant fait un travail avec une grande concentration, nous ne devons pas l'interrompre, mais s'il semble désirer notre approbation, donnons-la lui généreusement.

Le plan psychique et le plan technique des relations entre la maîtresse et l'enfant sont parallèles à ceux des serviteurs : servir et servir bien, servir l'esprit. C'est quelque chose de nouveau, en éducation. Il ne s'agit pas de laver l'enfant s'il est sale, de réajuster ou de nettoyer ses vêtements ; nous ne servons pas le corps de l'enfant ; nous savons que c'est de lui-même qu'il doit se développer : la base de notre enseignement est que l'enfant *ne soit pas servi* dans ce sens. Il doit acquérir une indépendance physique en se suffisant à lui-même ; une indépendance de la volonté par le libre choix ; une indépendance de pensée par le travail auquel il se livre seul et sans être interrompu. Savoir que le développement de l'enfant suit un chemin comportant des degrés successifs d'indépendance, doit guider notre comportement à son égard ; aidons-le à agir, à vouloir et à penser par lui-même. C'est l'art du serviteur de l'esprit, un art qui peut trouver parfaitement son activité auprès de l'enfant.

Si le comportement de la maîtresse correspond aux exigences du groupe des enfants qui lui sont confiés, elle verra fleurir dans sa classe les qualités sociales d'une façon surprenante et elle pourra se réjouir en observant ces manifestations de l'esprit infantin. C'est un grand privilège que de les voir naître ; c'est le privilège du pèlerin qui arrive à l'oasis et qui entend les eaux sourdre du sein sablonneux de ce désert qui semblait aride,

suffocant, sans espérance ; voilà les qualités supérieures de l'âme humaine qui sont généralement cachées chez l'enfant dévié ; quand elles apparaissent, la maîtresse qui les avait pressenties les accueille avec la joie de la foi récompensée. Elle voit, dans ces qualités, l'homme qu'il devrait être : le travailleur infatigable parce que l'enthousiasme le pousse au travail ; celui qui cherche son effort maximum, parce que son aspiration incessante est de surmonter les difficultés ; celui qui cherche vraiment à aider le plus faible, parce qu'il a au cœur la véritable charité qui sait respecter autrui, parce que le respect de l'effort spirituel de chaque individu est comme l'eau qui arrose les racines de son âme. Elle reconnaîtra à ces caractéristiques l'enfant, vrai père de l'homme véritable.

Mais cela viendra peu à peu : la maîtresse commencera à pouvoir se dire : « J'ai vu l'enfant comme il devrait être, et je l'ai trouvé supérieur à ce que j'aurais osé espérer. » Cela, c'est comprendre l'enfance : il ne suffit pas de savoir que cet enfant, c'est Jean, que son père est menuisier, ou a tel autre métier ; la maîtresse doit connaître et vivre le *secret de l'enfance*. Quand on y pénètre, on atteint, à la fois, une connaissance plus profonde, l'amour pour une nature nouvelle, qui ne s'attache pas à l'individu en soi, mais à ce qui est caché dans l'ombre de ce secret. On comprend pour la première fois peut-être, quand les enfants manifestent leur esprit, ce que c'est véritablement que l'amour. Cet esprit, par sa révélation, transforme la maîtresse, nous nous sentons émus et, peu à peu transformés. On ne peut plus cesser de parler et d'écrire, de raconter ce qu'on a vu. On oublie le nom des enfants, mais on ne peut effacer l'impression des manifestations de leur esprit, ni l'amour qu'ils savent susciter.

Il y a deux niveaux d'amour. Quand on dit aimer les enfants, on pense, le plus souvent, aux soins, aux caresses qu'on prodigue à ceux que l'on connaît et qui suscitent notre tendresse ; si un rapport spirituel nous lie à eux, il ne s'exprime que par l'enseignement de la prière.

Mais le niveau dont nous parlons est tout autre. Ici, l'amour n'est plus ni personnel, ni matériel : quand on sert les enfants, on comprend que l'on sert l'esprit de l'homme, l'esprit qui doit se libérer. La différence de niveau est comblée, non par la maîtresse, mais par l'enfant : c'est la maîtresse qui se sent élevée à un niveau qu'elle ne connaissait pas. L'enfant l'a fait croître jusqu'à l'emmener dans sa sphère.

Jusqu'alors, elle sentait que son devoir était noble, mais elle aspirait aux vacances comme tous ceux qui travaillent pour les autres ; à moins d'heures de travail, à une meilleure rétribution.

Ses satisfactions reposaient sur son autorité et sur le sentiment de représenter l'idéal auquel aspiraient les enfants ; et son bonheur, sur l'espoir de devenir directrice, ou peut-être, inspectrice. Mais quand on a passé de ce niveau à l'autre, on comprend que ce n'est pas là le véritable bonheur. Celui qui habite aux sources du bonheur spirituel abandonne spontanément les satisfactions qu'apporte un grade supérieur dans la hiérarchie de l'enseignement ; l'exemple de bien des directrices et inspectrices ayant abandonné leur carrière pour se dévouer aux petits enfants et devenir ce que les autres appellent avec mépris « Directrices de crèches », le démontre. Je connais à Paris deux médecins qui ont abandonné leur profession pour s'adonner à nos travaux et pour pénétrer la vérité de ces phénomènes ; ils avaient bien le sentiment de s'élever à un niveau supérieur.

Quel est l'indice principal de réussite pour une maîtresse ainsi transformée ? Pouvoir dire : « Maintenant, les enfants travaillent comme si je n'existais pas. Avant la transformation, je sentais le contraire ; je sentais que j'étais celle qui enseignait, celle qui menait les enfants d'un niveau inférieur à un niveau supérieur. » Mais maintenant, devant les manifestations de leur esprit, la plus grande valeur que l'on puisse donner à sa contribution, c'est qu'elle a aidé cette vie à accomplir sa création ; et cela, c'est une satisfaction vraie. La maîtresse d'enfants de moins de six ans sait qu'elle a aidé l'humanité dans une période essentielle de sa formation. Elle peut ne rien savoir de la vie matérielle des enfants, mais elle le saura, parce que les enfants eux-mêmes le lui diront, en lui parlant librement ; elle peut même ne pas s'intéresser à ce que ces enfants deviendront plus tard, s'ils fréquenteront une école secondaire ou l'Université, ou s'ils s'arrêteront plus tôt dans leurs études ; mais elle est contente de savoir que dans la période formatrice, ils ont pu accomplir ce qu'ils devaient accomplir. Elle dira : « J'ai servi l'esprit de ces enfants, ils ont accompli leur développement et je les ai accompagnés dans leurs expériences. » La maîtresse, en dehors des autorités à qui elle doit rendre compte de son travail, sent l'œuvre accomplie et se trouve dans une vie spirituelle satisfaite ; c'est une vie où elle se sent en prière d'un matin à l'autre. Il est difficile de comprendre cela, quand on ne l'a pas éprouvé. Beaucoup de gens pensent que cela représente une vertu de sacrifice et disent : « Ce que ces maîtresses sont humbles ! Elles ne s'intéressent même pas à leur autorité » ; d'autres disent : « Comment votre Méthode peut-elle réussir, si vous prétendez que les maîtresses doivent renoncer aux actes usuels les plus spontanés ? » Ce que presque personne ne comprend, c'est qu'il n'est pas question de sacri-

fice, mais de satisfaction ; qu'il ne s'agit pas d'un renoncement, mais d'une vie nouvelle où les valeurs sont différentes, et où existent les valeurs véritables de la vie, jusqu'alors inconnues. Tous les principes y sont autres : par exemple, celui de justice ; dans les écoles, comme dans la société humaine, la justice signifie communément qu'il n'y a qu'une loi pour tous : pour l'homme riche et puissant comme pour celui qui meurt de faim. La justice est généralement environnée de procès, de prison et de décrets. Les tribunaux sont appelés Palais de Justice, et dire : « Je suis un homme honnête », implique qu'on n'a rien à faire avec la justice (police ou tribunaux). A l'école, la maîtresse devrait bien se garder de caresser un enfant ; autrement, elle devrait les caresser tous : il faut qu'elle soit juste. C'est là une justice qui ramène tout le monde au niveau le plus bas, comme si nous coupions la tête des plus grands pour mettre tout le monde à la même hauteur.

Sur le niveau éducatif supérieur, la justice est véritablement spirituelle, car elle essaie de faire atteindre le maximum de ses possibilités à chaque enfant. La justice, c'est donner à chaque être humain l'aide qui peut lui permettre d'atteindre sa pleine stature spirituelle, et seconder l'esprit aux moments où ses énergies peuvent lui permettre d'atteindre cette stature. Ce devra être là l'organisation future de la société. Rien ne devra être perdu de ces trésors spirituels, en comparaison desquels les trésors économiques sont de peu de valeur. Que je sois riche ou pauvre, peu importe ; si je puis atteindre ma pleine personnalité, le problème économique se résoudra de lui-même.

Quand l'humanité pourra perfectionner complètement son esprit, elle deviendra plus productive, et l'aspect économique perdra sa valeur prépondérante. Les hommes ne produisent pas avec leurs pieds et avec leur corps, mais avec l'esprit et avec l'intelligence ; et quand ceux-ci auront atteint le développement qu'ils devraient avoir, tous les problèmes insolubles seront résolus.

Les enfants construisent sans y être aidés une société ordonnée. A nous, adultes, il nous faut la police, les prisons, des soldats, des canons. Les enfants résolvent pacifiquement leurs problèmes ; ils nous ont démontré que la liberté et la discipline sont deux faces de la même médaille, parce que la liberté véritable mène à la discipline. De même, les monnaies ont deux faces, l'une plus belle, finement ciselée avec une tête ou une image allégorique, l'autre moins ornée, avec une inscription ou un chiffre. La partie plate peut être comparée à la liberté et l'autre, finement ciselée, à la discipline. Cela est si vrai, que, quand sa classe

devient indisciplinée, la maîtresse voit dans ce désordre le contrôle de quelque faute qu'elle a commise : elle la recherche et la corrige. La maîtresse de l'école traditionnelle considérerait cela comme une humiliation ; mais il n'en est rien ; c'est une des techniques de la nouvelle éducation ; en servant les enfants on sert la vie ; en aidant la nature, on s'élève au degré supérieur de la super-nature : or, une loi de la nature est de monter continuellement. Et ce sont les enfants qui ont préparé cette belle construction qui s'élève. Une loi de la nature, c'est aussi l'ordre ; et quand l'ordre vient spontanément, nous savons que nous entrons dans l'ordre universel. Il est évident que la nature, parmi les missions confiées aux enfants, a inclus celle de pousser l'humanité adulte à un niveau supérieur. Elle nous porte vers un niveau spirituel plus élevé, et résout les problèmes du niveau matériel. Laissez-moi vous dire quelques mots qui nous ont aidées à garder à l'esprit tout ce dont nous avons parlé. Ce n'est pas une prière, mais plutôt un memorandum et, pour nos maîtresses, une invocation, un programme : « *Aidez-nous, ô Dieu, à pénétrer dans le secret de l'enfant, afin d'apprendre à le connaître, l'aimer et le servir, selon Vos lois de justice et Votre divine volonté.* »

L'ENFANT, SOURCE DE L'AMOUR

Quand nous nous rencontrons entre Montessoriens, il arrive que certains amènent leurs conjoints, leurs amis, connaissances, si bien que, dans nos réunions peuvent se trouver assis l'un près de l'autre des enfants, des jeunes gens, des adultes, professionnels et non-professionnels, des gens cultivés et incultes, sans que personne de nous ne dirige ou ne discipline ces groupes. Ainsi nos réunions peuvent paraître hétéroclites, avec différents niveaux de culture. Nos étudiants, eux, doivent avoir un certain niveau de culture, et c'est là l'unique condition ; pour le reste, il peut se trouver des employés, des professeurs, des avocats, des médecins. Partout, nous avons eu des gens de tous pays et de toutes convictions. Or, malgré ces mélanges, il n'y eut jamais de conflit entre étudiants. C'est qu'ils étaient tous unis en un même idéal. En Belgique, où l'on parle le français et le flamand, le peuple est politiquement divisé et cette division est aggravée par la différence entre catholiques et socialistes, et d'autres courants politiques. Or, il est si rare que des gens à la fois si divisés et si étroitement attachés à leurs propres groupes participent ensemble à des congrès, que les journaux commentèrent ainsi ce qui se passait dans les cours Montessori : « Depuis des années, nous avons essayé vainement de faire intervenir aux mêmes réunions culturelles des gens de différents partis et nous voyons que cela se produit dans ces cours où l'on s'occupe des enfants. » Car tel est le pouvoir de l'enfant : chacun est proche de lui, quel que soit son idéal religieux ou politique, et tous l'aiment. Et de cet amour surgit la force d'unir les adultes.

Si les adultes ont des convictions fortes et parfois féroces, qui les partagent en groupes ; si, discutant entre eux, ils partent facilement en guerre, sur un point — l'enfant — tous ont le même sentiment. Mais rares sont ceux qui réalisent l'importance sociale qui vient de lui.

Il est évident qu'il faut méditer là-dessus si l'on veut créer une harmonie dans le monde. C'est le seul point sur lequel convergent les sentiments, la délicatesse et l'amour de tous. Quand on parle de l'enfant, les âmes s'adoucissent ; l'humanité entière participe à l'émotion qui émane de lui. Il est une source d'amour ;

quand on s'approche de lui, on s'approche de l'amour. C'est un amour difficile à définir ; tous l'éprouvent, mais personne ne peut en décrire les racines, évaluer les conséquences de sa grandeur, ni de sa puissance d'union entre les hommes. Malgré nos différences de races, de religions et de positions sociales, au fur et à mesure que nous avons parlé de lui nous nous sommes sentis et nous nous sentons unis par des sentiments fraternels qui vainquent la méfiance, toujours prête à surgir entre les hommes, et entre les groupes d'hommes.

Près de l'enfant, la méfiance s'évanouit ; nous devenons doux parce que, réunis autour de lui, nous sentons se réchauffer en nous la flamme de vie qui subsiste là où la vie a ses origines. Chez les adultes, le sens de la défense et l'impulsion de l'amour coexistent. De ces deux sentiments, le fondamental est l'amour ; l'autre lui est superposé. L'amour, celui que nous éprouvons pour l'enfant, devait bien exister en puissance d'homme à homme, puisqu'une union humaine s'est formée, et qu'il ne peut y avoir d'union sans amour.

Essayons de nous rendre compte de la nature de l'amour. Considérons ce que les prophètes et les poètes en ont dit, parce que ce sont eux qui ont su donner forme et expression à cette grande énergie que nous appelons ainsi. Il n'est certes rien de plus beau et de plus exaltant que ces expressions poétiques qui chantent l'amour, base de chaque vie, font vibrer le cœur, fût-ce des barbares et des violents. Même ceux qui apportent la mort et la destruction à des populations entières, se sentent touchés par la beauté de ces paroles ; c'est bien le signe que, malgré ce qu'ils pratiquent dans leur vie, ils ont conservé en eux cette énergie qui, réveillée par les mots, fait vibrer leur esprit. S'il n'en était pas ainsi, ils ne percevraient pas la beauté des expressions : ils les considéreraient comme vaines ou insensées.

S'ils en sentent la beauté, c'est parce que, bien que l'amour ne semble pas faire partie de leur vie, ils en subissent l'influence et, sans s'en rendre compte, ils en sont assoiffés.

Il est curieux de constater qu'en des temps comme les nôtres, où la guerre a fait des destructions sans exemples, et a atteint les terres les plus reculées, on pourrait penser que parler d'amour est une ironie ; or on en parle encore avec insistance. Si l'on projette de s'unir, cela signifie non seulement que l'amour existe, mais que l'amour est une force de base. Ainsi, aujourd'hui, quand il semble que tout devrait porter les hommes à dire : « Assez de cette fantaisie qu'on appelle amour ; mettons-nous devant la réalité : nous ne voyons que la destruction. N'a-t-on pas détruit les villes, les forêts, les femmes, les enfants ? » Aujourd'hui on

parle encore de reconstruction et d'amour ; on en parle même pendant que les destructions se poursuivent. Les hommes politiques en parlent, et l'Église et les ennemis de l'Église ; la radio, les journaux, les discours, qui atteignent les gens cultivés et les illettrés, les riches et les pauvres, ceux de tous Credo et de toutes théologies, tous, tous disent : « amour ». Et s'il en est ainsi (et pourrait-il y avoir une plus grande preuve de cette force d'amour ?), pourquoi l'humanité ne devrait-elle pas étudier ce grand phénomène ? Pourquoi n'en parle-t-on que lorsque la haine fait des carnages ? Pourquoi ne devrait-il pas être sans cesse étudié et analysé, afin que sa puissance devienne bénéfique ? Et pourquoi ne nous demandons-nous pas comment il se fait que l'on ne se soit jamais préoccupé d'étudier cette énergie et de l'unir à d'autres forces que nous connaissons déjà ? L'homme a mis tant d'intelligence dans l'étude des autres phénomènes naturels, il a tant travaillé et fait tant de découvertes, pourquoi ne dépenserait-il pas un peu de son savoir dans l'étude d'une force susceptible d'unir l'humanité ? Tout ce qui pourrait être une contribution pour mettre en lumière la valeur de l'amour et l'amour en soi, devrait être accueilli avec avidité, et considéré avec un intérêt privilégié. Nous avons dit que les poètes et les prophètes en ont parlé souvent comme d'un idéal, mais ce n'est pas un idéal : c'est une réalité qui a toujours existé et qui existera toujours.

Nous devons nous rendre compte que, si nous ressentons aujourd'hui cette réalité de l'amour, ce n'est pas parce qu'on nous l'a enseignée à l'école.

Même si on nous avait fait apprendre par cœur les expressions des poètes et des prophètes, nous les aurions oubliées dans les remous de la vie. Si les gens réclament l'amour avec véhémence, ce n'est pas parce qu'ils en ont entendu parler ou qu'ils ont lu sur ce sujet : l'amour et l'aspiration à l'amour ne sont pas des choses apprises. Elles font partie de l'héritage de la vie. C'est la vie qui parle, et non les poètes et les prophètes.

L'amour peut en effet être considéré d'un autre point de vue que celui de la religion et de la poésie. Nous devons le considérer du point de vue de la vie même : alors, ce n'est plus de l'imagination, ce n'est plus une aspiration, mais la réalité d'une énergie éternelle que rien ne peut détruire.

Cette force est la plus grande énergie de l'Univers. Mais cette expression n'est pas adéquate parce qu'elle est plus qu'une énergie : c'est la création même. Il vaudrait mieux dire : « Dieu est amour. »

Je voudrais pouvoir citer ce qu'en ont dit tous les poètes, les prophètes et les saints ; mais je ne les connais pas tous, et il ne me serait pas possible de les citer en tant de langues. Je répéterai

seulement les paroles de l'un d'entre eux qui, parlant de l'amour, s'est exprimé avec tant de force qu'aujourd'hui, encore, après deux mille ans, ses mots résonnent puissamment dans tous les cœurs chrétiens : « Quand je parlerais toutes les langues des hommes et des anges, si je n'ai pas l'amour, je suis comme un airain qui résonne ou une cymbale qui retentit. Quand j'aurais le don de prophétie, que je connaîtrais tous les mystères, et que je posséderais toute science ; quand j'aurais même toute la foi, jusqu'à transporter des montagnes, si je n'ai pas l'amour, je ne suis rien. Quand je distribuerais tous mes biens pour la nourriture des pauvres, quand je livrerais mon corps aux flammes, si je n'ai pas l'amour, tout cela ne me sert de rien » (*I Cor. XIII, 1-3*).

On pourrait dire à l'apôtre : « Toi dont le sentiment est si profond, tu sais certainement ce que c'est que l'amour ; ce doit être quelque chose d'immense : révèle-le nous. » Quand nous essayons de nous expliquer ce sentiment si haut nous nous apercevons que ce n'est pas chose simple. Les mots dont il s'est servi, nous pourrions les trouver dans notre civilisation présente : capables de transporter les montagnes et de faire de plus grands miracles encore, puisque, d'un bout à l'autre du monde, nous pouvons nous faire entendre en parlant tout bas ; mais tout cela n'est rien s'il n'y a pas d'amour. Nous avons créé de grandes institutions pour nourrir les pauvres et pour les vêtir ; mais si nous n'y mettons pas d'amour, c'est comme si nous jouions du tambour qui résonne parce qu'il est vide. Qu'est-ce donc que cet amour ? Saint Paul, qui nous a donné cette description de sa grandeur, poursuit, mais ne nous donne pas une théorie philosophique : il écrit : « L'amour est patient, il est bon ; l'amour n'est pas envieux, il n'est point inconsidéré, il ne s'enfle point d'orgueil ; il ne fait rien d'inconvenant, il ne cherche point son intérêt, il ne s'irrite point, il ne tient pas compte du mal ; il ne prend pas plaisir à l'injustice, mais il se réjouit de la vérité ; il excuse tout, il croit tout, il espère tout, il supporte tout » (*I Cor. XIII, 4-7*). C'est une longue énumération de faits, d'images, et toutes ces images rappellent étrangement les qualités des enfants. Elles semblent la description de la puissance de l'*esprit absorbant*, de cet esprit qui reçoit tout, qui ne juge pas, qui ne repousse pas, qui ne réagit pas. Il absorbe tout, et ce tout s'incarne dans l'homme. L'enfant réalise l'incarnation pour devenir égal aux autres hommes, pour s'adapter à vivre avec eux. L'enfant supporte tout ; il entre dans le monde et, en quelque ambiance qu'il naisse, il s'y forme, s'adapte à y vivre, et l'adulte qu'il deviendra un jour sera heureux dans cette ambiance. S'il lui arrive de venir au monde dans une région torride, il se construira de manière à ne plus pouvoir vivre ailleurs

ni supporter un autre climat. Si c'est au désert, au bord de la mer, à la montagne ou dans les terres glacées des régions arctiques, il s'accommodera de tout ; et ce n'est que là où il est né, où il a grandi, qu'il trouvera le maximum de bien-être.

L'esprit absorbant accueille tout, espère en tout ; il accepte la pauvreté comme la richesse ; il accepte la foi, les préjugés et les coutumes de son milieu : tout est incarné en lui.

C'est cela qu'est l'enfant !

Et s'il n'en était pas ainsi, l'humanité ne trouverait pas son équilibre en tant de régions différentes du globe ; elle n'accomplirait pas le progrès continu de la civilisation, si elle devait recommencer chaque fois depuis les origines.

L'esprit absorbant forme la base de la société créée par l'homme et elle nous apparaît sous l'aspect du petit enfant qui résout les mystérieuses difficultés du destin humain par les vertus de l'amour.

Si nous l'étudions avec plus de vigilance que nous ne l'avons fait jusqu'à présent, nous découvrons l'amour en chacun de ses aspects. L'amour n'est pas inventé par les poètes et par les prophètes ; c'est la réalité que chaque enfant révèle.

Si nous considérons la description de Saint Paul et ensuite l'enfant, nous devons bien constater : « En lui se trouve tout ce qui est écrit ; le trésor qui renferme toutes les formes de la charité est personnifié ici. »

Ce trésor se trouve donc originellement, non seulement en quelques hommes personnifiant la poésie ou la religion, mais en tout être humain. C'est un miracle offert à tous ; partout, nous voyons s'incarner cette forme immense. L'homme crée un désert de discorde et de lutte, et Dieu continue à envoyer cette pluie fécondante. Il est bien facile de comprendre que tout ce que l'adulte crée, même si on peut l'appeler progrès, ne mène à rien sans amour. Mais si cet amour, présent en chaque petit enfant qui nous l'apporte, peut se réaliser, développer ses valeurs, nos conquêtes, déjà grandes, seront incommensurables. L'adulte et l'enfant doivent s'unir ; l'adulte doit se faire humble, et apprendre de l'enfant à être grand. Il est étrange que, parmi les miracles accomplis par l'humanité, il n'y en ait qu'un seul qu'elle n'ait pas considéré, le miracle fait par Dieu dès le début : l'Enfant.

Mais l'amour, c'est bien plus que ce que nous avons cru jusqu'alors. L'humanité l'a exalté comme une fantaisie, mais, pour nous, c'est un aspect d'une énergie très complexe ; considérée comme *attraction* et comme *affinité*, elle régit l'univers, maintient les étoiles dans leur cours, fait s'unir les atomes entre eux pour former des substances nouvelles, retient les choses sur la surface

de la terre. C'est elle, l'énergie qui règle et qui ordonne l'animé et l'inanimé ; qui s'incorpore dans l'essence de tout et de tous, comme un guide qui mène vers le salut et vers l'éternité. Elle est généralement inconsciente ; mais prend quelquefois dans la vie des aspects conscients, et, quand elle a pénétré dans la conscience de l'homme, elle a reçu de lui un nom : « Amour ».

Tous les animaux, à un certain moment, ont l'instinct de reproduction, qui est une forme d'amour. Cette forme d'amour est un ordre de la nature, parce qu'il n'y aurait pas continuité de vie sans elle. Ainsi, une petite parcelle de cette énergie universelle leur est prêtée pour un moment, afin que l'espèce ne s'éteigne pas.

Ils la ressentent pour un peu de temps, et puis elle disparaît de leur conscience. Cela montre combien la nature est économe et mesurée quand elle dispense l'amour ; combien cette énergie est précieuse, qui peut ainsi agir à petite dose, sur un ordre. Quand les petits viennent au monde, le don d'amour se renouvelle chez les parents ; un amour spécial qui les conduit à nourrir leurs petits, à les réchauffer, à les défendre, jusqu'à affronter le danger et la mort. L'attachement de la mère la tient constamment près d'eux, jour et nuit. C'est là la forme d'amour qui assure la survivance, le salut et le bien-être des petits. Le but de cette énergie dans cet aspect particulier est précis : « L'espèce doit être protégée, et tu te dévoueras à cette protection jusqu'à ce que les êtres à toi confiés n'aient plus besoin de ton aide. » Et voilà que, à peine les petits ont-ils grandi, d'un moment à l'autre, l'amour disparaît. Ce qui avait semblé lié par un sentiment inextinguible se sépare. S'ils se revoient par la suite, ils agissent comme s'ils ne s'étaient jamais connus ; et si le petit ose prendre une bouchée de la pâtée de la mère, elle qui lui donnait tout, l'attaque avec férocité.

Qu'est-ce que cela veut dire ? C'est que le petit rayon d'énergie prêté à tous les êtres qui avait pénétré à travers les ténèbres de la conscience est retiré aussitôt que le but est atteint.

Chez l'homme, il n'en est pas ainsi ; l'amour ne disparaît pas quand les enfants ont grandi ; en outre, il s'étend au-delà des limites de la famille. Nous l'avons senti, prompt à surgir et à nous unir quand un idéal nous a touchés.

Dans l'humanité, l'amour persiste, et ses conséquences dépassent la vie individuelle : c'est pour cela que, si l'organisation sociale embrasse toute l'humanité en s'étendant, n'est-ce pas la conséquence de l'amour qu'ont éprouvé les autres dans le passé ?

Si la nature dispense cette énergie avec des buts précis et si elle la donne avec mesure aux autres formes de vie, la générosité qu'elle montre envers l'homme n'est certainement pas sans but.

Si cette énergie, sous tous ses aspects, mène au salut, il est fatal que l'on aille vers la destruction quand on ne la prend pas en considération. La valeur de cette portion d'énergie qui nous est attribuée est démesurément au-dessus de toutes les conquêtes matérielles de civilisation auxquelles l'homme s'est attaché. Ce ne sont que des expressions temporaires de la même énergie qui, peu à peu, sont dépassées par de nouvelles conquêtes, et qui disparaîtront ; mais l'énergie même poursuivra son devoir de création, de protection et de salut, même quand il ne restera plus trace de l'homme dans l'univers.

L'amour est concédé à l'homme comme un don, dans un certain but et en vue d'un plan spécial, comme toute chose prêtée aux êtres vivants par la conscience cosmique. Il doit être thésaurisé, développé et accru au maximum des possibilités. L'homme est le seul, parmi les êtres vivants, à pouvoir sublimer cette force et la développer toujours davantage ; en faire son trésor, c'est son devoir ; précisément parce que c'est une force, elle maintient l'univers en équilibre.

Grâce à elle, l'homme pourra maintenir uni tout ce qu'il crée avec ses mains et avec son intelligence ; sans elle, tout ce qu'il crée serait tourné (comme cela se passe presque toujours) vers le désordre et la destruction ; sans elle, avec l'accroissement de la puissance humaine, rien ne pourrait subsister : tout croulerait.

Nous pouvons maintenant comprendre la parole du Saint : « Tout n'est rien sans amour. » Plus que l'électricité qui éclaire dans les ténèbres ; plus que les ondes hertziennes qui permettent à notre voix de traverser l'espace, plus que cette énergie découverte par l'homme, compte l'amour : de toutes choses, c'est la plus importante. Tout ce que l'homme peut faire grâce à ses découvertes dépend de la conscience de celui qui les fait. Cette énergie de l'amour nous est donnée pour que chacun en ait une part. Donnée à l'homme en quantité limitée et diffuse, c'est la plus grande force dont il puisse disposer. La partie de cet amour que nous possédons consciemment est renouvelée chaque fois qu'un enfant naît et, plus tard, quand les circonstances le font assoupir, nous sentons en nous un désir. Nous devons donc étudier cette force et nous en servir plus que de toute autre, parce que celle-là n'est pas donnée à tous les êtres comme le sont les autres, mais à nous. L'étude de l'amour et son utilisation nous mèneront à la source d'où elle a jailli : à l'Enfant.

Voilà la voie que l'homme devra parcourir dans ses peines et dans ses travaux, s'il veut accomplir le salut et l'union de l'humanité.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
I L'enfant dans la reconstruction du monde . . .	7
II L'éducation pour la vie	13
III Les périodes de la croissance	20
IV Une orientation nouvelle	30
V Le miracle de la création	34
VI L'embryon spirituel	50
VII La conquête de l'indépendance	70
VIII Soins à prendre pour le début de la vie . . .	81
IX Du langage	90
X L'appel du langage	97
XI Obstacles et leurs conséquences	105
XII Le mouvement et le développement total . .	113
XIII L'intelligence et la main	121
XIV Développement et imitation	128
XV Du créateur inconscient au travailleur conscient	133
XVI Élaboration ultérieure au moyen de la culture et de l'imagination	138
XVII Le caractère et ses défauts chez les enfants . .	154
XVIII Contribution sociale de l'enfant — normalisation	162
XIX La construction du caractère est une conquête.	168
XX La sublimation de l'instinct de possession . . .	175
XXI Le développement social	180
XXII Société par cohésion	189
XXIII L'erreur et son contrôle	199
XXIV Les trois degrés de l'obéissance	205
XXV La maîtresse montessorienne et la discipline . .	214
XXVI Préparation de la maîtresse montessorienne .	225
XXVII L'enfant, source de l'amour	234

Achévé d'imprimer en mai 2006
dans les ateliers de Normandie Roto Impression s.a.s.
61250 Lonrai
pour le compte des Éditions Desclée de Brouwer
N° d'impression : 06-1306

Dépôt légal : juin 2006

Imprimé en France

« Le monde de l'éducation est une espèce d'île où les individus, déracinés du monde, se préparent à la vie en y restant étrangers. » Cette critique, radicale, que Maria Montessori adressait à l'école, l'a conduite à penser et à expérimenter une autre pédagogie.

L'esprit absorbant de l'enfant est le dernier ouvrage écrit par Montessori. Elle le présente comme « un chaînon dans le développement de notre pensée et de notre œuvre pour la défense des forces de l'enfance... »

Maria Montessori est l'un des auteurs majeurs de la pédagogie des jeunes enfants. L'essentiel de son œuvre en français est publiée chez Desclée de Brouwer.

Desclée de Brouwer

prix : 19€



9 782220 053974