

*l'école nouvelle
française*

Le Jardin d'Enfants
et l'Education Nouvelle

103

ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

PARIS



AVANT-PROPOS

Notre stage 1962 a été très riche, je dirais volontiers, très nourrissant. Il a donc eu bien des avantages, et aussi l'inconvénient que dans nos derniers Cahiers nous n'avons pu faire à la pédagogie des Jardins d'Enfants la place qui légitimement leur revient, et que d'ailleurs nous nous étions engagés à leur donner. Nous demandons à nos lecteurs de nous excuser, et nous faisons ici, avec grand plaisir d'ailleurs, amende honorable. A cette pédagogie le présent Cahier est entièrement consacré.

Elle le mérite bien. D'abord parce que, dans la pratique, ce sont les Jardins d'Enfants qui demandent aux éducatrices la présence la plus constante, par l'intégration sans relâche de leur vie dans la vie des enfants. En second lieu parce que, plus encore que pour la pédagogie de l'école primaire, est ici indispensable la connaissance de ces principes sur lesquels est solidement construite l'éducation nouvelle. Et ceci, parce que, en raison de l'âge des enfants du Jardin, il s'agit ici d'une éducation qui est véritablement un mode de vie. C'est pourquoi les auteurs du présent Cahier, Mme Niox-Chateau, Mlle Poignon, Mme Rist, ont tenu à rappeler, après F. Chatelain, ces principes qui sont ceux de l'éducation nouvelle, et en même temps à montrer comment ces principes constituent les lois d'une vie, dans le sens plein du mot, les jardinières doivent les avoir sans cesse présents à l'esprit, s'y soumettre, s'en inspirer, s'y reporter fréquemment, précisément parce que, surtout dans le domaine de l'éducation, vie et principes ne s'opposent point, mais se complètent.

R. C.

Le Jardin d'Enfants et l'Education Nouvelle

Dans bien des jardins d'enfants, et depuis de longues années on appliquait, parfois inconsciemment, les grands principes de l'éducation nouvelle, sans doute parce qu'à la base de la formation d'une jardinière il y a l'amour éclairé porté à l'enfant et le respect en lui de la personne humaine.

Nous avons pensé que dans ce Cahier particulièrement consacré aux jardins d'enfants, il serait intéressant d'étudier comme point de départ un jardin d'enfants précis, de regarder y vivre les petits et de retrouver, mis en action, les principes de l'éducation nouvelle si clairement exposés par notre fondateur F. Chate-lain dans notre premier numéro.

Celui-ci a trois sections, trois classes où sont reçus 75 enfants de 2 ans et demi à 6 ans, enfants privilégiés, car les trois jardins d'enfants sont au rez-de-chaussée et s'ouvrent sur un grand jardin bien outillé pour permettre aux petits de s'ébattre librement et de contenter leur besoin de grimper, d'escalader, de jouer avec le sable, d'avoir à la belle saison des plantes à arroser, des graines à semer, des fleurs à admirer. Là aussi on peut regarder vivre des poules, des lapins et des tourterelles. Comme il est bon de quitter les rues tristes et encombrées de cette banlieue parisienne pour retrouver chaque jour la paix d'un jardin.

★★

Créer l'ambiance révélatrice

et d'abord le cadre

La classe des plus petits abrite une vingtaine d'enfants environ, âgés de deux ans et demi à trois ans et demi.

La pièce est suffisamment grande, bien éclairée par des baies vitrées qui laissent voir les arbres, les oiseaux qui voltigent et se rapprochent familièrement de la maison, car ils savent trouver les miettes de pain sur le rebord des fenêtres.

Quelques dessins sur les murs mettent des taches de couleurs vives, ainsi que des bouquets de feuillages ou de fleurs qui égayent la pièce et cette table recouverte d'une jolie toile plastique et qui reçoit les trouvailles des enfants : marrons, cailloux, plumes d'oiseaux auxquels viennent s'ajouter parfois un beau fruit, une belle fleur.

Dans cet angle, voici la maison de poupée avec le baigneur qui repose dans son lit, l'armoire, l'étagère avec son jeu de petites casseroles et le matériel de dinette, une table basse et les deux fauteuils où s'installeront les usagers qui se sentiront bien chez eux à l'abri de la petite barrière qui protège la maison.

Non loin de là voici le « coin » d'eau avec le bac devant lequel on peut facilement être trois ; sur l'étagère qui le surmonte tout un matériel (quarts, entonnoirs, bouteilles en matières plastiques), qui va permettre des expériences passionnantes. Accroché de part et d'autre du bac, le tablier protecteur et facile à enfilér, la serviette pour les mains et aussi la serpillère réservée au linoléum qui protège le parquet.

Près d'une fenêtre, le chevalet avec les pots de couleurs et un pinceau dans chaque pot et tout proche le vide-poche pour le rangement des papiers à dessin de trois dimensions.

Le long d'un mur, les armoires vestiaires individuelles, peu encombrantes, permettent à chaque enfant de ranger commodément vêtements et chaussures.

Sur une planche qui court le long d'un autre mur, le matériel éducatif est installé à la portée des enfants, son aspect même est une invite.

Une étagère à la hauteur des enfants permet de ranger les travaux manuels en cours ainsi que le matériel nécessaire : les paires de ciseaux accrochées chacune sur un clou et dont il est facile ainsi de faire le compte au moment du rangement, boîtes de perles avec l'aiguille enfilée, la corbeille avec ses pelotes de laine, le raphia enroulé par couleurs sur de grosses bobines etc...

Le 4^e angle de la pièce est le royaume des constructeurs, car on y trouve de nombreux blocs de bois qu'il est agréable de ranger quand en vient le moment, car ils ont leur place dans un meuble très simple, sans porte et bien souvent sans fond, dont la profondeur correspond exactement à la longueur des blocs, si bien que c'est un plaisir de les aligner sur ces planches faites à leurs mesures.

Les petites tables et chaises permettent à chacun d'avoir sa place, mais il y a aussi la table ovale où l'on peut s'installer pour travailler côte à côte avec un ou plusieurs camarades.

L'ensemble accueillant appelle l'activité, mais impose en même temps un certain comportement, l'enfant sent qu'il ne peut être question de cris ni de bagarres, mais que tout incite à se tenir convenablement.

« Faire de la classe une communauté enfantine »

La jardinière et les enfants

Le local est prêt, tout y est en ordre.

Les enfants arrivent. Leur premier mouvement au jardin où la jardinière les attend, les porte vers elle pour lui dire bonjour ; elle accueille chacun gentiment, le plaisir de se retrouver est réciproque.

Ce moment de l'arrivée est révélateur et permet à la jardinière de faire d'utiles observations ; celui-ci reste d'abord un peu à l'écart, le temps de reprendre pied dans cette nouvelle journée, tandis que celui-là court immédiatement vers un petit ami, tel autre s'absorbe dans la contemplation des bêtes. Mais ce qui frappe, c'est l'atmosphère joyeuse et calme en même temps qui règne !

Après 1/2 heure d'aération et de jeux libres, les enfants rentrent en classe calmement, point n'est besoin pour cela de bras croisés ni de silence complet. Et voici venir le temps du vestiaire, moment agréable où l'on apprend à se déshabiller seul et aussi à s'entraider. Joie d'avoir « tout seul » déboutonné son manteau ou défait les lacets de ses chaussures, ou enfilé ses pantoufles, ou d'avoir accroché, toujours tout seul, son anorak dans l'armoire.

Si quelques uns au départ se trouvent un peu désorientés, ils ont bien vite fait de se mettre à l'unisson et d'apprécier la possibilité qui leur est donnée de se passer de l'adulte.

Le libre choix

Dès qu'un enfant est prêt, il va choisir une occupation, l'un s'installe à sa place avec l'objet choisi, un autre est devant le bac à eau, un troisième a commencé à peindre... tout ce petit monde s'organise sans bruit et les physionomies reflètent une sereine satisfaction. C'est l'heure bénie ! Chacun sans se tromper est allé vers ce dont il a besoin et plus on apprend à observer le comportement d'un enfant plus on sent que la vérité est là : libre choix et non activité imposée par la jardinière. Mais elle est là et sa seule présence est un bienfait, elle est là, sereine elle aussi, disponible, attentive, prête à répondre et non à questionner, sachant s'effacer, mais intervenir quand il le faut, sachant aider sans s'imposer.

Notons que le libre choix dans le travail individuel n'exclut pas le regroupement collectif soit pour une causerie, soit pour l'apprentissage d'un chant ou pour toute autre activité jugée utile par la jardinière. Il va de soi que lorsque deux ou plusieurs enfants désirent travailler côte à côte ou partager la même activité, la jardinière non seulement laisse faire, mais favorise ce désir de rapprochement.

Permettre aux facultés créatrices de se développer

Qui regarde vivre attentivement un petit enfant demeure étonné par les possibilités créatrices qui sommeillent en lui et qui se font jour à travers le libre choix. L'enfant est tout naturellement un créateur et, tout comme l'artiste, il n'a pas de plus grande joie que celle de créer, il suffit de voir avec quel enthousiasme et quelle fierté il vient montrer à la jardinière ce qu'il a réalisé : « Regarde ce que j'ai fait ». Qu'importe si cette « création » n'est qu'une ébauche informe et maladroitement et « qui ne veut rien dire » pour l'adulte. Ce qui compte c'est d'avoir permis à l'enfant de créer. Tous les petits, s'ils n'ont pas déjà été malmenés par l'adulte arrivent au jardin d'enfants confiants dans leurs

possibilités. Bien rarement un petit de trois ans dira « qu'il ne peut pas » mais avec une belle certitude il va de l'avant et cette certitude est un levier puissant qu'il importe de ne pas fausser. Pour cela la jardinière se gardera de porter des jugements dévalorisants : « il n'est pas beau ton dessin, tu as choisi pour ton canevas de vilaines couleurs, « cela ne ressemble à rien ». Petites phrases hélas ! souvent entendues, prononcées avec une belle inconscience et qui peuvent atteindre les facultés créatrices de l'enfant. La jardinière est là pour les encourager, féliciter avec mesure, mais qu'elle se garde des jugements maladroits qui peuvent blesser la personnalité fragile de l'enfant et stopper tout désir d'expérience.

Donner à chacun selon sa mesure...

Donner à chacun suivant sa mesure, cela se fait tout naturellement à travers l'activité libre, car l'enfant sait, intuitivement, ce dont il a besoin et ce dont il est capable. La jardinière est là pour proposer, entraîner l'enfant trop passif qui se complairait dans une activité persistante. Toutefois elle doit être prudente, car on peut être actif en regardant seulement, en « absorbant » comme dit Maria Montessori, le milieu ambiant ; témoin ce garçon de trois ans capable de rester assis devant sa table en apparence inactif et qui avait appris en écoutant tous les chants des plus grands et de retour à la maison il racontait intelligemment tout ce qui s'était passé dans la classe qui réunissait une quinzaine d'enfants d'âge et de niveau très différents.

Comme le dit Gesell « chaque enfant a son propre type de croissance qui est unique » mais les jardinières savent quelles difficultés elles ont à vaincre pour faire admettre cette vérité à certains parents : « le mien est arrivé en même temps que celui-ci au jardin d'enfant et il n'en sait pas autant que lui, pourtant il est aussi intelligent » (ce qui est bien possible mais il n'a pas la même force d'intelligence ou il a simplement un rythme plus lent). Combien de petits sont traumatisés parce qu'on les a traités injustement de paresseux ou qu'on les a accusés de mauvaise volonté, ou de ne pas vouloir « faire plaisir à maman. » Et pourtant les mêmes parents ne s'insurgent pas parce que leur bébé a

sa 1^{ère} dent à 7 mois alors que le bébé d'une voisine a une dent depuis l'âge de 4 mois ; parce que celui-ci marche à 1 an et celui-là à 18 mois. Incohérence de nos réactions !

Dans la section des grands celui-ci est prêt à aborder l'apprentissage de la lecture alors que cet autre du même âge n'a pas encore la maturité nécessaire et que le forcer à cet apprentissage n'aboutira qu'à le détourner d'une activité qu'il aurait, un peu plus tard, acceptée joyeusement.

Le goût de l'effort

Cette petite fille de trois ans monte sur le banc laissé en permanence dans la classe, elle marche non sans quelque peine, en équilibre sur le banc, saute quand elle arrive à l'extrémité, revient à son point de départ et recommence avec un air attentif sérieux et heureux. Sans doute trouve-t-elle qu'après quelques essais l'exercice devient trop facile, car cette fois elle recommence le même trajet en marchant à reculons... tout au plaisir de faire quelque chose de plus difficile, elle ne cherche d'ailleurs pas l'assentiment de l'adulte.

Ce petit garçon a entrepris de faire une tour avec les boîtes en matière plastique qui s'emboîtent les unes dans les autres. Il veut faire la tour sur sa table et pour arriver à placer les dernières boîtes il monte sur un tabouret mal posé sur le sol et qui bouge à chaque mouvement de l'enfant, ce qui rend son travail difficile. On sent que le petit a peur de tomber, il est à moitié redressé et avec des gestes tremblants il pose les boîtes les unes sur les autres. Enfin, après beaucoup d'efforts, il arrive à placer la dernière... Alors, il descend avec précaution et recommence une deuxième fois l'exercice aux prises avec les mêmes difficultés !...

Mais, diront certains, pourquoi la jardinière n'est-elle pas intervenue pour caler le tabouret ? Son intervention risquait de détourner l'enfant de l'effort qu'il faisait avec ténacité.

Des exemples analogues abondent, montrant que l'enfant « bien traité » et placé dans une bonne ambiance, non seulement ne rejette pas l'effort, mais qu'il le recherche et de cela, tous les éducateurs des écoles nouvelles peuvent en témoigner.

Unir l'activité manuelle au travail de l'esprit

Au jardin d'enfant on peut dire que toutes les activités apparentes sont sensorielles et manuelles. C'est en effet par les sens que l'enfant arrive à la connaissance, et tout le matériel éducatif est là pour favoriser le développement des organes des sens et affiner les perceptions.

Toucher, palper, goûter, regarder longuement, écouter avec attention, toutes expériences que le petit enfant fait spontanément et qui vont de pair avec le développement de l'intelligence — pour qui sait voir, ce travail intérieur se révèle sur les physiologies enfantines. Comment ne pas méditer devant certaines photographies qui témoignent de ce cheminement des faits jusqu'à l'esprit ?

Ce petit garçon accroupi en contemplation devant l'escargot qui se déplace, observe avec une extraordinaire acuité, et son être tout entier exprime l'intérêt, l'étonnement, et il cherche à coup sûr à comprendre. Cette petite fille qui fait passer de l'eau d'un entonnoir dans un tube de caoutchouc qu'elle manœuvre habilement expérimente inconsciemment le principe des vases communicants ; ses sourcils sont froncés, on la sent entièrement absorbée et elle non plus ne remarque même pas le photographe.

Beaucoup de travaux manuels sont proposés aux enfants, broderies simples sur canevas, jute, tissage sur de petits métiers, fabrication d'objets divers avec les perles, la feutrine, etc... Tous travaux qui plairont d'autant plus aux enfants qu'on les aura laissés libres du choix des couleurs et libres aussi de disposer de leur ouvrage terminé.

Mais que la jardinière se garde de trop d'ambition ; au jardin d'enfants on peut manipuler la terre ou la plastiline et en faire des objets que l'on vernira ou non, mais on ne peut pas faire de la poterie, car la poterie demande une technique et que les petits ne sont pas à l'âge de la technique. Il en est de même pour la vannerie, la photo contact. Sachons donner les choses en leur temps et à bon escient.

Remplacer la discipline extérieure par une discipline intérieure librement consentie

Il peut paraître curieux de dire que c'est au jardin d'enfants que débute l'apprentissage de la discipline. Comme le dit Maria Montessori « l'indiscipline du petit enfant est fondamentalement une indiscipline musculaire. » C'est donc en entraînant l'enfant à la maîtrise de ses gestes qu'on s'acheminera vers la discipline. Qu'il prenne d'abord conscience de son propre corps et du pouvoir qu'il a sur lui : « si tu veux, tu peux dire à ta main de ne plus bouger »... L'enfant est toujours très intéressé par cette constatation et très fier de cette découverte, dès lors, on le voit s'exercer, et à des inhibitions de plus en plus difficiles. Qui dit contrôle des gestes dit maîtrise de soi et à la base de toute discipline il y a bien la maîtrise de soi individuelle.

Quand on a vu les petits s'exercer à marcher avec une clochette sans la faire sonner, ou transporter un verre d'eau sans qu'il en tombe une goutte, à s'arrêter dans leur marche à un signal donné, on sait que ce genre d'exercices convient, tant ils sont attentifs et heureux de réussir.

Tous ces exercices sont aussi un entraînement « actif » à l'obéissance cette vertu si difficile que tant d'adultes voudraient voir pratiquer par les enfants dès le plus jeune âge.

Jardinières, jamais vous ne serez trop persuadées de la grandeur de votre tâche. Soyez conscientes de vos responsabilités. Il tiendra à vous, en grande partie tout au moins, que « vos » enfants prennent un merveilleux départ pour la vie ou que vous commettiez des erreurs qui risquent de ne pas donner toutes ses chances à l'enfant.

Dites vous aussi, en pensant davantage à l'immédiat, que la scolarité de l'enfant sera d'autant meilleure et plus facile pour lui, que vous aurez eu le souci d'appliquer dans ces jardins d'enfants ces principes de l'éducation nouvelle rappelés ici. Faites l'impossible pour persuader les parents qu'il est mauvais pour leurs enfants de commencer l'apprentissage de la lecture s'il n'est pas prêt à le faire ; qu'il est mauvais d'exiger trop tôt un « com-

portement moral » semblable à celui de l'adulte ; enfin, ayez pour vous-même le souci de confronter vos expériences avec celles de vos collègues, le désir de vous informer des courants pédagogiques. Cherchez toujours à élargir votre culture en pensant que les enfants seront les bénéficiaires de cette recherche.

M. NIOX - CHATEAU.

Retour au Jardin d'Enfants

Curieux voyage !

J'avais décidé de le commencer par le jardin d'enfants : les petits ! Cet âge captait mon attention (sans doute aussi refus à demi-conscient de tout le travail scolaire imposé, exigeant, codifié). Le jardin d'enfants, c'était la liberté, la vie commune, amicale. Le jardin d'enfants c'était le laboratoire où la vie se révèle, se développe sous l'œil attentif de l'observateur silencieux.

Cinq années s'écoulèrent ainsi ! Difficultés, désordre, élèves trop nombreux, opposition des milieux traditionnels, tout cela n'avait pas amorti mon élan, mais l'avait affiné, assagi, peut-être enrichi. C'est ici que commence l'aventure : la petite école du Père Castor m'offrit une classe de 7^e, 8^e. Après quelques semaines d'hésitation et de crainte, tentée par le climat de l'école, son équipe unie et ouverte, sa ferme direction, j'abandonnai l'âge d'or — oh ! limpide préhistoire ! — et me préparai pendant les mois d'été à embarquer en septembre les « gros enfants » de 7^e et 8^e. Mme Girard m'avait accueillie dans ces termes : « l'essentiel est d'avoir l'esprit de recherche et le goût de l'effort vers le mieux. » J'espérais l'avoir.

7^e, 8^e, puis 9^e, 10^e, pendant trois ans. Quatre années de labourage — d'expérimentation jour après jour vécue des programmes scolaires, des centres d'intérêt, de la psychologie si différente des grands enfants, de tout ce qui fait la vie d'une classe où le milieu clos et protégé s'ouvre de plus en plus et dont les enfants entrent en contact avec les réalités, les exigences du milieu extérieur, où la garde du maître ne doit plus être douce, délicate et lente, mais rapide, ferme et précise, où la liberté de choix doit être solidement canalisée par un programme bien connu, rapidement suivi où une culture (?) large et simple doit pouvoir répondre à toutes questions. Et puis — Curieux voyage ! le jardin d'enfants, de nouveau ouvre ses portes et m'invite.

Retour aux sources de la vie

Le souvenir des premières expériences n'est pas oublié, mais fortifié par le travail avec les grands. J'apporte à ma méthode une nouvelle dimension : *la fermeté*. L'observation des petits, les exigences psychologiques des écoles de formation m'avaient fait perdre, tout au début, le sens d'une saine intervention ferme : mes enfants étaient trop libres, ou, plus exactement, *mal* libres.

Le travail auprès des grands me rendit sensible aux besoins exigeants de fermeté des enfants.

Oui — liberté

Oui — indépendance !

Oui — libre choix !

Maïs

Non — désordre !

Non — anarchie !

Oui, libre choix, mais avec *possibilités de choix*.

« Apprends-moi à faire seul » disait l'enfant de Maria Montessori.

Apprends-moi à vouloir, dit l'enfant d'aujourd'hui ;

apprends-moi à obéir ;

apprends-moi à perdre le caprice qui m'use comme un chancre ;

apprends-moi à respecter la maison, les amis...

Le jardin d'enfants, c'est la douceur ? oui ; la paix ? oui ; les rapports harmonieux ? oui ! mais dans un climat de lois saines et légères, d'effort soutenu, de permissions et d'interdits qui ne varient pas.

« Elève-moi » dit l'enfant.

— Si je t'élève, je t'accompagne, je suis sans cesse auprès de toi, à ta disposition.

Je ne te laisse pas à toi-même, je participe avec toi dans l'effort à cette construction joyeuse de toi-même. Tout ce matériel est là pour affiner tes perceptions — avec quelle joie je travaille, connaissant par l'expérience où te mèneront ces essais et, dans quel sens, tu les utiliseras.

Car le développement des sens précède celui des acquisitions supérieures intellectuelles, et les enfants du jardin d'enfants traversent l'époque précieuse et passagère de la construction définitive.

Michelle POIGNON.

Que manque-t-il aux enfants qui n'ont pas été au Jardin d'Enfants ?

Ces quelques notes sont écrites à la lumière d'une expérience récente :

Celle que vient de vivre une école nouvelle qui, brusquement transplantée de Paris en banlieue, s'est trouvée presque complètement vidée de ses élèves, puis, en l'espace de 8 mois, remplie à nouveau par des enfants de 4 à 10 ans dont la plupart se trouvaient en état d'échec scolaire causé presque toujours par une mise en train défectueuse de leur scolarité.

Que leur avait-il donc manqué d'essentiel ?

1°) Beaucoup de ces petits s'étaient trouvés, entre 3 et 5 ans, dans des classes maternelles trop chargées pour qu'ils aient pu y bénéficier de l'effort d'une éducation pré-scolaire normale et bien conduite.

Or l'année de Jardin d'enfants est celle où l'enfant s'enracine dans la confiance et la sécurité, bases de son équilibre et de son activité futurs. Il a besoin d'un milieu favorable à l'épanouissement de toutes ses possibilités. C'est *de son action même* que jaillissent la pensée, le jugement, la compréhension.

La richesse et la variété des possibilités d'action qui lui sont offertes ont pour but de l'amener au-dessus de la difficulté, de cerner celle-ci par tous les côtés, afin qu'à l'instant où l'enfant se trouve mûr pour le travail scolaire, lire, écrire et calculer surgissent naturellement dans son champ d'action, comme des exercices *parmi d'autres*.

Il pourra s'y livrer alors avec une sécurité presque immédiate parce qu'il aura été préparé de loin par des voies de prime abord indirectes, mais qui ont suivi en réalité le chemin naturel de son âge et de ses intérêts successifs les plus spontanés et les plus profonds.

Plus tard, le « bon élève » maîtrisera l'enseignement qui lui sera donné, alors que le « mauvais élève », contraint par la nécessité à remettre son devoir, s'acharnera à trouver un « truc » qui lui permettra d'échapper à l'effort de comprendre.

Il s'agit donc au Jardin d'enfants, de prévenir dès l'origine le mal qui cause tant d'ennuis à tant d'écoliers (et par ricochet à leurs parents) en s'efforçant, dès le moment où l'activité intellectuelle apparaît, d'entraîner l'enfant à être *attentif et présent* à un travail voulu, réfléchi et compris. Prévenir vaut mieux que guérir, car guérir est parfois long et difficile.

Chaque enfant doit être mis en mesure d'acquérir le développement *général* qui *seul* lui permettra d'appliquer naturellement son intelligence aux connaissances scolaires.

Ce souci d'ailleurs, doit continuer à primer toujours celui de « programme », à n'importe quel niveau.

Le Jardin d'enfants vise, non pas à maintenir les petits dans la douceur trop facile d'occupations distrayantes pour eux, mais à leur donner le fond de calme, d'ordre et de liberté sans lequel personne ne peut trouver son équilibre, sa force, sa maîtrise, son esprit d'initiative, en un mot : se trouver lui-même.

2°) Beaucoup d'autres enfants, après des débuts heureux en maternelle, n'avaient pas supporté le choc psychologique causé par la brusque différence d'ambiance que l'école primaire leur imposait en les passant du jour au lendemain aux règles d'une discipline scolaire rigide d'où la liberté, l'initiative, la création, le jeu étaient exclus du travail. Leur rythme intérieur s'étant trouvé brisé, ils s'étaient repliés sur eux-mêmes, dans une sorte d'inertie triste, dans la passivité ou le rêve, à un âge où leur impulsion naturelle les aurait portés vers l'action et la découverte. D'autres, plus solides, avaient réagi par la révolte, l'horreur de l'école, l'esprit destructeur. Tous se trouvaient en état d'instabilité et incapables de toute initiative constructrice.

Leur malaise, d'autant plus profond qu'il était moins conscient, se traduisait par des troubles de la relation avec autrui : agressivité ou fuite devant les adultes comme devant les camarades. Par une dépendance très grande mêlée à un manque de sociabilité qui les rendaient parfois très difficiles à supporter dans un groupe que leur présence perturbait.

En voici deux exemples :

a) Michel, beau petit garçon de 6 ans, intelligent et sensible mais nerveux et irascible, après une mauvaise expérience, refusait d'aller à l'école ou d'ailleurs, il s'était rendu intolérable.

Ses 3 premiers mois à l'École nouvelle furent marqués par des actes de violente révolte : feu mis au vestiaire, coups de canif dans les murs, destruction des œuvres des autres, injures adressées aux adultes, refus de toute discipline à table, en classe, en récréation.

L'équipe de jardinières, unanimement convaincue que la partie de la liberté jouée à fond et avec fermeté et méthode, était la seule chance de sortir de l'impasse, il fut convenu avec l'enfant qu'il avait la permission d'aller où il voulait dans la maison à condition de ne déranger personne et de s'occuper là où il se trouvait.

Nous ne tardâmes pas à retrouver Michel (qui cependant aimait jouer les « durs ») au petit jardin d'enfants, modelant, tissant, construisant pour son propre compte, puis se faisant doux et paternel avec une petite benjamine de trois ans à peine, toute frêle, et qui refusait de manger. C'est Michel qui demanda à être « volontaire » au service des petits, qui lui raconta des histoires, lui coupa sa viande, et l'installa pour la sieste.

Au trimestre suivant, Michel lassé d'une liberté qui le faisait citoyen de la maison, mais n'appartenant plus à aucun groupe de camarades, demanda à réintégrer une classe tout en refusant la sienne (la 11^e jumelée au jardin d'enfants) qu'il trouvait trop « bébé ».

Un nouveau pacte fut conclu :

Michel entrerait dans la classe dont il rêvait « parce qu'on y faisait le Mexique » mais qu'il ne pouvait suivre réellement sans savoir lire, qu'à condition de commencer chaque matin par une demie heure de lecture et de copie.

Les conditions furent respectées avec un certain nombre de heurts violents.

Au 3^e trimestre, Michel termina en 6 semaines le programme de 11^e et cette année il suit sans peine la 10^e. Sa conduite présen-

te encore des hauts et des bas, mais peut être considérée comme normalisée.

b) Eric, 6 ans et demi, a été retiré d'une « maternelle » trop chargée, pour être placé dans un cours privé où l'on exigeait de lui un effort qui n'était en rapport ni avec son âge, ni avec ses possibilités, ni avec sa santé.

Il faisait des divisions et des conjugaisons le soir après le dîner, quand sa mère rentrait de son travail. Ne réussissant pas à mémoriser « le renard et la cigogne », il se voyait contraint de se mettre à genoux devant tous ses camarades « pour refus d'obéissance ». Il dormait mal, se roulait par terre de colère, en demandant : « quand est-ce que je jouerai ? ».

Il nous est arrivé tête basse, visage fermé, méfiant. Il se taisait, croisait les bras et tendait le dos à la prochaine catastrophe. Puis il s'est mis à lorgner vers un chevalet. Il a vu que d'autres allaient peindre, circulaient librement. Une lueur a passé dans son regard inquiet et fuyant. Il a décroisé les bras, s'est mis à faire comme eux... Son premier « tableau » représentait un orage, un arc-en-ciel, un petit bonhomme sous un grand parapluie.

Il est resté inhibé plusieurs mois. Ce n'est qu'en mai-juin que nous avons vu réapparaître son vrai caractère, gai, joueur, aimant raconter des histoires souvent pleines d'humour et gagner des parties de dames à la sieste, prouvant ses aptitudes à réfléchir et combiner.

3°) Enfin pour beaucoup d'autres, c'était l'apprentissage de la lecture qui avait été manqué au cours préparatoire (six ans) : Soit que l'enfant n'ait pu suivre parce qu'on n'avait pas le temps de s'occuper de lui. — Soit que cet apprentissage ait été trop abstrait et séparé des intérêts de jeu et de vie pour qu'il en saisisse le sens (la faculté de jeu représentant le principal pouvoir d'acquisition de l'enfant) — Soit qu'une méthode globale mal conduite ait créé une confusion de base d'où l'enfant n'avait pu sortir.

Bref, pour tous, c'était à ces années qui s'écoulaient entre 3 et 6 ans qu'il fallait remonter pour retrouver les causes des malaises et des échecs, et dont il fallait revivre les stades manqués

pour permettre aux enfants de retrouver leur confiance et leurs facultés de progrès.

Voici un exemple encore :

Paul (9 ans) silencieux, renfermé, vient de passer 3 ans de suite au cours préparatoire sans réussir à apprendre à lire et compter (il est dyslexique, ses troubles sont d'origine affective). Il est absolument passif, et pourtant ses dessins et ses peintures révèlent un univers intérieur coloré, vivant, peuplé.

C'est à travers le lien qui s'établit petit à petit entre lui et une jardinière d'enfants attentive, qu'il sent constamment présente et disponible, qu'il s'enracine lentement, découvre ses possibilités et se place parmi les autres. Cette année, il est débloqué et progresse à un rythme irrégulier, mais il est en marche.

A travers les réactions diverses de ces enfants, variant avec le caractère propre de chacun, nous avons cependant observé un certain nombre de traits communs dont voici les plus marquants :

1°) Ils ne savent pas choisir, car ils ignorent ce qu'ils aiment, et ceci les prive de toute initiative. Ils se montrent déconcertés par la possibilité de choix qui leur est offerte, et ne savent qu'obéir ou désobéir à des ordres venant de l'adulte. « Qu'est-ce que je fais ? Où est-ce que je vais ? » sont des questions dix fois entendues et réentendues au cours d'une matinée.

2°) Ils manquent de confiance en eux : « J'sais pas dessiner. J'sais pas peindre. J'nai jamais fait ça. C'est trop difficile. » Autant de réflexions qu'on n'entend jamais au jardin d'enfants.

Le petit enfant est en effet naturellement doué d'initiative et de décision. Il possède grâce à cela un merveilleux pouvoir de choix. Il sait spontanément ce qu'il veut, ce qu'il aime, et sait aussi l'exprimer et s'y porter sans hésiter si on ne l'en empêche pas.

Lorsqu'il peut agir, guidé par son choix, (soutenu s'il le faut, par la jardinière), il apprend à persévérer dans ce choix, à connaître petit à petit ses propres capacités et ses propres limites. C'est donc un premier pas dans la connaissance de soi-même. Un premier pas aussi dans l'apprentissage de la persévérance et

du sentiment, si important pour lui, de savoir ce qu'il veut, de vouloir ce qu'il fait, par conséquent de s'en sentir responsable et de mettre son point d'honneur à le mener à bien.

Ces motifs d'action comptent dès le plus jeune âge si l'effort requis est accordé aux forces de l'enfant.

3°) Ils n'ont jamais appris l'usage de la liberté (d'une liberté aménagée à leur mesure, s'entend) et de ce fait, ils attendent tout de l'extérieur, ne se sentent responsable de rien, n'ont pas l'idée que la marche de leur travail dépend d'eux et ne savent aucunement l'organiser. Pour eux, la liberté c'est l'anarchie.

4°) Les activités scolaires : lecture, écriture, calcul, ne jaillissent pas spontanément dans leur univers parce qu'elles n'ont ni support ni racines. Les « périodes sensibles » ayant été négligées ou devancées, la croissance naturelle de l'enfant, (semblable à celle d'un arbre dont chaque rameau nouveau naît d'une branche déjà existante et nourrie de la sève du tronc et des racines), est étouffée, remplacée par un entassement de notions sans lien interne, sans articulation, et dont l'enfant ne peut rien faire par lui-même. Il ne va pas au devant de l'inconnu comme celui qui a été entraîné dans un bon Jardin d'enfants, à voir sa curiosité alternativement aiguisée et satisfaite.

L'expérience de cette année nous a une fois de plus remis en présence de cette vérité reconnue et prônée par les psychologues et les médecins, mais dont les conditions de la vie familiale et préscolaire ne tiennent pas toujours compte :

L'importance capitale et de très longue durée, sinon définitive, du bon équilibre et de l'harmonie de ces six ou sept premières années au cours desquelles se fonde le caractère de l'être humain et ses réactions face à la vie, face à autrui, face au monde.

M. RIST,

Directrice de l'Ecole Nouvelle d'Antony.

INFORMATIONS

Pour répondre à la demande de nombreux *Internats Médico-Pédagogiques* qui désirent avoir une jardinière d'enfants, pour s'occuper des plus petits, une formation complémentaire a été organisée cette année ; elle est ouverte aux jeunes filles ayant obtenu leur diplôme de jardinières d'enfants et désirant s'occuper d'enfants inadaptés ! La durée des cours et des stages est d'un an.

Pour tous renseignements s'adresser à : Mlle Litzler, 14, rue de Chartres, Paris 18^e. Tél/CLE 58.34.

*
**

A l'heure actuelle les écoles privées qui ont passé contrat avec l'Etat sont obligées d'avoir des jardinières ayant soit le Brevet élémentaire, soit le Bac-

calauréat complet. Nous ne saurions donc trop conseiller aux jeunes filles désireuses de devenir jardinières d'enfants de préparer l'un de ces diplômes avant de commencer leurs études de jardinières d'enfants.

Rappelons aussi que les écoles soucieuses de faire du travail sérieux ne se contentent pas des diplômes demandés par l'Education Nationale, mais veulent des jeunes filles ayant leur diplôme de jardinières d'enfants. Celles qui n'ont que ce diplôme trouvent des postes dans les Centres Sociaux, jardins d'enfants de la S.N.C.F. ou ceux des Comités d'Entreprises.

A l'heure actuelle des postes de crèche sont également offerts aux Jardinières d'enfants diplômées pour s'occuper des petits de 18 mois à 3 ans.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

R. LAPORTA, Le sens de comique chez l'enfant, et sa valeur dans l'éducation (*Il senso del comico nel fanciullo ed il suo valore nella educazione*), Bologne, Ed. Malipiero.

Je m'en voudrais de ne pas signaler à nos lecteurs cet important ouvrage du réputé pédagogue italien, et j'éprouve d'abord une certaine inquiétude, ou, pour parler plus exactement, je rencontre quelques difficultés. Et ces difficultés, je crains que ne les rencontrent aussi tous les lecteurs de l'ouvrage.

Le titre en fait présumer en effet une étude d'abord observatrice du phénomène, peut-être le plus connu par les éducateurs et les parents, de la vie de l'enfant. L'enfant, à une observation peut-être superficielle, mais enfin générale, se distingue d'abord et surtout de l'adulte parce qu'il est très gai, et rit de tout et de rien. Il semble qu'il suffirait donc de noter, par une observation prolongée « à la Gesell », tous les rires enfantins, d'en noter les faits qui ont provoqué ces rires, de classer ces faits par catégories et par âge, et de dresser ainsi un tableau, en somme complet et

exact de ce qui fait rire les enfants, de 4 à 12 ans, et de déterminer ainsi le comique enfantin. (Mais ici, aussitôt, M. Laporta nous arrête. Il nous assure que cette identification qui nous paraît toute naturelle entre le rire et le comique, n'est nullement justifiée, que le rire est un phénomène, que le comique en est un autre, que les enfants ne rient pas nécessairement devant le comique (ou ce qui nous paraît tel, à nous adultes !) et qu'il arrive bien souvent que le comique (ou ce que nous paraît tel, à nous adultes !) ne les fasse pas rire.

Il faut donc chercher à définir ce comique, ce quelque chose qui a une nature propre, une composition particulière, et qui peut déclencher « ou ne pas déclencher », le rire. Qu'est-ce que le comique, si c'est autre chose que ce qui fait rire ? A l'étude de ce problème l'auteur consacre une longue analyse, très savante, très pénétrante, soutenue d'une importante bibliographie (1), et qui occupe près de la moitié de l'ouvrage.

(1) Dans laquelle j'aurais cependant aimé à voir figurer : F. JEANSON, *Signification humaine du rire*, Paris, Ed. du Seuil, 1950.

Du comique il démonte les éléments (caractère humain, inattendu, disproportion, distance de perspective, etc., et surtout le caractère social du comique).

Il part évidemment de ce principe, sans aucun doute très défendable, qu'on ne peut mêler ce qu'est au juste le comique pour l'enfant que si on sait au juste ce que c'est que le comique. Et c'est donc seulement après avoir achevé son analyse exhaustive de la notion comique qu'il s'achemine enfin avec prudence vers le comique enfantin.

Mais c'est ici que je commence à éprouver quelque difficulté à le suivre. Il est bien obligé de faire appel aux procédés d'enquête, aux expériences ordinaires : l'attitude des enfants devant une image *drôle* (dessin ou film), la réponse à des questions. Mais, dans le premier cas, peut-on reconnaître une certaine attitude de *réaction au comique*, autrement que par le rire ? Dans le second cas, bien des réponses ne sont-elles pas données au hasard par des enfants qui savent qu'il faut répondre (même n'importe quoi) quand une grande personne vous interroge ? Et enfin ces expériences individualisées tiennent-elles assez compte de cet élément social auquel M. Laporta a accordé une si légitime importance ? Du fait que, pour un enfant, le comique n'est le plus souvent pas autre chose que le rire des autres.

Quelle que soit la valeur des expériences faites par M. Laporta, ou par d'autres, je ne peux m'empêcher d'en conser-

ver quelque méfiance. Je persiste à croire que, dans ce domaine peut-être encore plus que dans tout autre, la seule méthode valable est l'*observation*, l'observation prolongée de comportements naturels. Je persiste à croire que toute expérience, par principe, risque de dénaturer l'objet même auquel elle s'applique. Tout objet me paraît déborder toute expérience, et n'être connaissable (dans le monde vivant) que par des observations qui se complètent (ou se contredisent).

Et enfin je ne comprends plus du tout pourquoi M. Laporta tient à faire une place au « comique dans l'éducation », jusqu'à constituer ce qu'il appelle une « didactique concrète ». Pourquoi le comique doit-il trouver place dans l'éducation ? Pourquoi ce comique qui est le phénomène le plus fugitif, le plus changeant, dans la vie de l'enfant, devrait-il être considéré comme ayant une valeur éducative ? Et dans ce domaine pourquoi l'éducateur devrait-il se mêler de ce qui, à mon avis, ne le regarde pas ? Est-il nécessaire, est-il indispensable que l'éducateur pénètre dans ce domaine du comique enfantin, où il ne pourra pas mettre le pied sans que le sol se dérobe sous lui ?

Telles sont mes questions — et mes réserves. Et au fond je sais gré à l'auteur de m'avoir donné l'occasion de les formuler, et d'attirer l'attention de nos lecteurs sur un ouvrage qui apporte à cet important problème une contribution de premier ordre.

R. C.

L. MEYLAN, *Actualité de Pestalozzi*, (Coll. Faits et doctrines pédagogiques, Paris, Ed. du Scarabée, 1961).

M. le Professeur Debesse, le directeur de cette collection déjà bien (et si légitimement) connue, dit justement dans sa préface que nul n'était mieux qualifié que le pédagogue de Lausanne pour rappeler combien Pestalozzi, homme, penseur, pédagogue, est *actuel* pour ceux qui veulent bien prendre la peine de retourner à sa rencontre. Je dis : de retourner, parce qu'il était certainement plus connu des éducateurs français à la fin du siècle dernier qu'il ne l'est aujourd'hui. La traduction française de son « *Comment Gertrude instruit ses enfants* » a été chez nous un ouvrage presque classique de 1882 au moins à 1900. Depuis — évidemment depuis — les jeunes ont tant à lire (outre les instructions officielles) qu'ils ne lisent plus rien, ou pas grand chose, et qu'il est bon de leur indiquer de temps en temps le chemin des sources anciennes, toujours abondantes et précieuses. M. Meyland le fait dans cet ouvrage pour Pestalozzi, avec un enthousiasme bien légitime, et une connaissance parfaite de l'éducateur incomparable que fut Pestalozzi.

Il faudrait que cet ouvrage fût mis obligatoirement au programme des Ecoles normales d'Instituteurs et d'Institutrices.

R. C.

★
★

J. CARREZ, *70 beaux Métiers* (Paris, Ed. Gründ, 1962).

C'est ingénieux, c'est instructif, c'est amusant, et c'est bien présenté, avec de bien jolies, de très jolies illustrations. Que pourrait-on souhaiter de plus ? Comme le rappelle Ch. Vildrac, dans sa claire préface, les jeunes sont bien troublés aujourd'hui par le choix qu'ils doivent faire entre des professions dont le nombre et la variété ne cessent de s'accroître. Où sont les temps, en somme pas si lointains, où pour le jeune, « l'éventail » professionnel ne comportait que quelques branches. Aujourd'hui ?... Et si tant de professions existent, combien sont mal connues, en leurs exigences, et peut-être davantage encore, en leurs natures même.

Alors M. Carrez a eu l'idée d'emprunter à un grand nombre d'écrivains, et de spécialistes de tout ordre, des textes pittoresques sur des professions que, « du laboureur au cosmonaute » ils connaissent bien pour en avoir été d'intelligents témoins, ou les avoir exercées eux-mêmes. Et c'est ainsi que voisinent Y. Chauviré et Lesage, Th. Gautier et Chr. Dior, France et P. Leroux, Vildrac, W. Burchett, l'auteur lui-même, et tant d'autres.

On rajeunit en lisant tout cela, on voit défiler de belles images, colorées, et riches. Il me semble que les adolescents des deux sexes y trouveraient autant de plaisir que de profit.

R. C.

*
**

ALBUMS DU P. CASTOR, Paris, Ed. Flammarion, 1962.

Paraitrais-je inconvenant, si je signalais ce nouvel « arrivage ». Une mauvaise acception du mot serait bien loin de ma pensée, puisque je ne veux que signaler par là combien nous nous réjouissons ici de voir cette précieuse collection se continuer sans cesse et s'enrichir chaque année. Voilà la collec-

tion la mieux faite, la mieux présentée et la mieux illustrée, qui puisse avec confiance être offerte aux enfants. Qui d'entre eux ne se réjouirait à la lecture du *Singe et de l'Hirondelle*, des *Enfants chats*, ou de ce *Panier qui venait de la mer*, entre autres. Les parents doivent être reconnaissant au P. Castor de leur épargner ainsi un choix toujours difficile. Ils peuvent se fier à lui.

R. C.



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE
32, rue du Calvaire, Saint-Cloud (S.-&-O).