



Maria Montessori

La formation de l'homme

préface de Renilde Montessori

Desclée de Brouwer

La formation de l'homme

Maria Montessori

La formation de l'homme

Préface de Renilde Montessori

Traduit de l'italien par Michel Valois

Formation

DESCLÉE DE BROUWER

Pour l'édition originale :
© The Montessori Pierson Estates, 1949

Pour la traduction française :
© Desclée de Brouwer, 1996
76 *bis*, rue des Saints-Pères, 75007 Paris
ISBN 2-220-03828-9
ISSN 1159-5787

Préface

Maria Montessori a écrit *La formation de l'homme* en Inde et a envoyé le manuscrit aux Éditions Garzanti, à Milan. Ce devait être son dernier ouvrage. Elle mettait ainsi une sorte de point d'orgue à une œuvre littéraire considérable, commencée en Italie, plus d'un demi-siècle plus tôt.

Ce livre se présente comme un testament spirituel, une synthèse globale, une quintessence de sa pensée. Elle l'a rédigé à Adyar, près de Madras — à l'endroit où elle avait vécu lors de son premier séjour en Inde en 1939, et qui sera également sa dernière résidence indienne en 1949 — tout en donnant son neuvième Cycle d'enseignement Montessori en Inde. Probablement travaillait-elle, comme à son habitude, tôt le matin, sur la terrasse de la « Maison aux cent colonnes » qui domine un paysage de palmiers et de casuarinas, de fleurs et d'herbes touffues et qui est baignée par le murmure incessant de l'océan.

Publié en février 1949, le livre suscita un vif intérêt dans les milieux cultivés italiens et connut immédiatement un succès de librairie. Il y eut trois éditions en vingt mois. L'éditeur italien le présentait ainsi : « Ce volume, de la plume

de l'illustre Maria Montessori, nous livre son génie et son intelligence rigoureuse, fécondés par la plus vaste expérience qui soit. S'appuyant sur celle-ci, Maria Montessori nous offre un moyen de combattre la menace imminente qui pèse sur la civilisation, un moyen de sauver l'humanité. Ce salut, nous le trouverons précisément en nourrissant le jeune plant mystérieux qu'est le pouvoir inexploré se trouvant dans l'enfant. »

En juin 1949, Maria Montessori revint en Europe et participa au premier Congrès international Montessori d'après-guerre, qui se tint en Italie, dans cette « ville des fleurs » qu'est San Remo. Il avait pour thème « La formation de l'homme dans la reconstruction du Monde », thème inspiré par le livre, qui fut le support intellectuel du congrès. Livre et congrès rendaient témoignage à l'œuvre entreprise et réaffirmaient la nécessité de la poursuivre pour « contribuer à la formation d'une humanité meilleure, capable de créer une civilisation basée sur la paix et le progrès ».

Depuis plus d'un demi-siècle, Maria Montessori tentait, infatigablement, de faire prendre conscience à la société de deux vérités essentielles : d'une part, le seul moyen de conduire le monde vers la paix est l'éducation, d'autre part, l'enfant vient au monde en possession de directives intérieures qui permettront aux adultes de rendre cette éducation saine. Elle proposait un ensemble unique de principes, de pratiques et de matériels éducatifs et un moyen tout aussi unique de comprendre la vraie nature de l'enfant.

Sa vision de l'enfant paraissait hors du commun et difficile à intégrer dans l'éthique sociale. Pour ceux qui la connaissaient bien, son dernier livre est imprégné d'un sentiment de tristesse. Elle savait en effet qu'elle n'aurait pas, de son vivant, la joie de voir la société prête à entendre son message. Dans les dernières années de sa vie, cette tristesse

la conduisit à se dire très calmement : « Ils n'ont encore rien compris ! »

Mais elle savait qu'avec le temps l'humanité finirait par acquérir la sagesse, car elle avait une foi infinie dans le genre humain ; elle mettait un immense espoir dans son évolution vers un sain équilibre mental. Dans sa première conférence au Congrès de San Remo, le 22 août 1949, elle déclara : « Je vous assure que si je n'avais pas été absolument certaine que l'humanité pouvait s'améliorer, je n'aurais jamais eu la force de me battre pendant cinquante ans. J'ai eu si souvent à tout reprendre, lorsque mon œuvre était démolie par d'autres ! Je n'aurais pas la force, à mon âge, de voyager encore de par le monde pour proclamer cette vérité. »

Le présent ouvrage contient une partie de l'essentiel de cette vérité de Maria Montessori. Il constitue une clé pour entrer dans l'œuvre immense et pénétrante de cette formidable éducatrice, qui fut peut-être la plus grande de tous les temps.

Renilde Montessori

Introduction

Contradictions

Tant d'années se sont écoulées depuis que nous avons commencé notre travail ! En 1907, nous inaugurons la première Maison des Enfants. Peu après, le bruit se répandait dans le monde entier qu'existait une nouvelle façon d'éduquer les enfants. Depuis, plus de quarante ans ont passé et deux grandes guerres européennes et mondiales ont eu lieu. Pourtant, la dynamique de notre mouvement éducatif, maintenant bien implanté dans de nombreux pays, ne s'est pas ralentie.

Nous sommes plus convaincus que jamais de l'importance de l'éducation des enfants et nous voulons donner un nouvel élan à notre œuvre pour contribuer efficacement à la reconstruction de cette humanité déchirée et comme écrasée par les catastrophes les plus effroyables de l'histoire.

Je me tourne aujourd'hui vers vous comme vers une famille qui doit poursuivre sa route. Elle est assurément jeune et forte, mais elle a bien besoin de foi et d'espérance et je voudrais lui donner un guide pour orienter son action.

Pourquoi ressentons-nous tant de difficultés, de contradictions et d'incertitudes au sujet de ce que l'on nomme

« École Montessori » ou « Méthode Montessori » ? Nos écoles n'ont-elles pas traversé les guerres et survécu aux catastrophes ? Ne se répandent-elles pas dans le monde entier ? Ne les retrouve-t-on pas jusque dans les îles Hawaii, à Honolulu, au plein milieu de l'océan Pacifique, au Nigeria, à Ceylan et en Chine, c'est-à-dire implantées au milieu de tous les peuples et dans tous les pays du monde ?

Sont-elles des écoles absolument parfaites aussi bien pour les populations d'Afrique ou de Chine que pour celles de tous les pays civilisés ? Si vous consultez les « experts », ils vous diront que ce ne sont pas des écoles vraiment bonnes, mais tous conviendront que la Méthode Montessori est la méthode éducative moderne la plus répandue. Pourquoi donc se répand-elle, si elle n'est pas un modèle de perfection ? Tant de pays ont modifié leurs lois pour ne pas gêner la diffusion de la Méthode Montessori ! Pourquoi donc ? Pour quelles raisons ? Et comment donc a-t-elle fait pour se répandre dans tous ces pays, sans l'appui des magazines et des campagnes de publicité que peuvent s'offrir les sociétés parfaitement organisées, dont les filiales de chaque pays sont organiquement coordonnées ?

Tout se passe comme si elle était un ferment de transformation, une semence qui se répand sous l'effet du vent.

Notre méthode peut sembler très sûre d'elle-même et vouloir, égoïstement, avancer seule, sans s'allier à aucune autre. Pourtant, y en a-t-il une seule autre qui prêche autant l'union et la paix dans le monde ?

Que de contradictions ! Tout cela n'est-il pas un peu mystérieux ?

Et voilà que d'importants mouvements d'éducateurs, comme la grande association mondiale New Education Fellowship, veulent harmoniser la Méthode Montessori et les autres méthodes nouvelles qui continuent à surgir partout et

les faire collaborer ! Partout on cherche à franchir le pas décisif consistant à établir un accord entre toutes les forces qui, chacune à sa façon, œuvrent à l'éducation des enfants. Il faut donc sortir la méthode de son isolement et la faire apprécier des spécialistes. Mais il faut surtout l'enseigner aux maîtres, mieux et en y passant plus de temps. Je sais, en tout cas, que beaucoup de ceux qui ont consacré leur vie à cette méthode sont confrontés aujourd'hui à ces problèmes de coopération.

Autre phénomène étrange : cette méthode utilisée par des jardins d'enfants s'insinue peu à peu dans les écoles élémentaires, puis dans le secondaire et enfin dans les universités !

Aux Pays-Bas, il y a cinq lycées Montessori. Leurs résultats sont si satisfaisants que le gouvernement de ce pays a été conduit non seulement à les subventionner mais encore à leur accorder l'autonomie, comme à tous les autres lycées reconnus. J'ai vu à Paris un lycée privé montessorien dont les élèves sont plus sûrs d'eux, ont un caractère plus affirmé et sont moins angoissés par les examens que les élèves des autres lycées français. En Inde on est arrivé à la conclusion qu'il faut des universités Montessori.

Notre méthode a également fait le chemin inverse : on l'utilise avec des enfants de moins de trois ans. A Ceylan, on admet des enfants de seulement deux ans dans nos écoles et les parents demandent que des enfants d'un an et demi y soient admis. En Angleterre, il y a beaucoup de crèches qui utilisent notre méthode et des crèches montessoriennes ont été créées à New York.

Qu'est-ce que c'est donc que cette méthode qui commence avec les nouveau-nés et tend à aller jusqu'aux docteurs d'université ?

Notons que c'est loin d'être le cas des autres méthodes. La méthode Froebel s'adresse uniquement aux enfants d'âge

préscolaire ; la méthode Pestalozzi s'adresse seulement aux écoles élémentaires ; les méthodes d'Herbart concernent spécifiquement le secondaire. Parmi les méthodes les plus modernes, il y a également la méthode Decroly, destinée aux écoles élémentaires, le Plan Dalton s'adressant surtout aux écoles secondaires et ainsi de suite.

Il est vrai que les méthodes classiques ont évolué, mais les enseignants ont opté pour un cycle scolaire et s'y sont spécialisés. Ils ne peuvent se mettre, du jour au lendemain, à enseigner dans un autre. Un professeur du secondaire ne connaît pas la façon d'éduquer les petits dans les jardins d'enfants et encore moins dans les crèches. Les cycles d'éducation sont très différents et les méthodes que l'on voit se multiplier aujourd'hui ne concernent, c'est logique, qu'un seul de ces cycles.

Ce serait un non-sens que de parler de lycées utilisant la méthode Froebel et une plaisanterie que de vouloir étendre à l'Université les méthodes utilisées dans les crèches, n'est-ce pas ?

Pourquoi donc parle-t-on sérieusement d'étendre la Méthode Montessori à tous les niveaux de l'éducation ? Qu'entend-on par là ? Qu'entend-on donc par « Méthode Montessori » ?

On fait continuellement des parallèles et des rapprochements. On compare par exemple les crèches anglaises aux écoles Montessori, les jeux utilisés et la façon de traiter les enfants dans ces deux institutions, avec pour objectif de les harmoniser et de les rapprocher au point de les fondre en une seule. En Amérique, de nombreux parallèles ont été faits dans le but d'harmoniser les jardins d'enfants froebéliens et les Maisons des Enfants. En comparant notre matériel et celui des froebéliens, on a conclu qu'ils étaient également valables et qu'il conviendrait de les utiliser ensemble.

Mais il y a des points de divergence au sujet, par exemple, des contes de fées, des jeux avec le sable, de l'utilisation du matériel et autres spécificités que chacun s'efforce de justifier. Dans les écoles élémentaires, on continue à discuter des méthodes d'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul et l'on critique particulièrement notre insistance à enseigner la géométrie et d'autres matières considérées par certains comme trop avancées pour ce niveau d'éducation. En ce qui concerne le secondaire, les avis divergent également. Certains pensent que nous n'attachons pas assez d'importance aux sports et à certaines activités qui donnent un style plus moderne à l'enseignement, mécanique et travaux manuels, par exemple. Et tout ceci est monté en épingle car les programmes des écoles montessoriennes doivent forcément correspondre à ceux des autres établissements secondaires si l'on veut que leurs élèves puissent être admis à l'Université.

En somme, on est en face d'une question compliquée...

Qu'est-ce que la Méthode Montessori ?

Comment définir en quelques mots clairs ce qu'est la Méthode Montessori ?

Si nous abandonnions non seulement son nom propre mais encore le concept commun de « méthode » pour leur substituer une autre dénomination, si nous parlions, par exemple, d'« aide donnée à la personne humaine pour conquérir son indépendance », ou de « moyen qu'on lui offre pour se libérer de l'oppression due aux vieux préjugés véhiculés par l'éducation », alors tout deviendrait clair ! Car

c'est la personne humaine et non la méthode d'éducation qui compte.

Ce qui importe c'est que la défense de l'enfant, la reconnaissance scientifique de sa nature et la proclamation sociale de ses droits se substituent aux diverses idées préconçues sur l'éducation.

La « personnalité humaine » caractérise la totalité des êtres humains, qu'ils soient européens, indiens, chinois ou autres. C'est pourquoi la recherche des conditions de vie capables de faciliter l'épanouissement de la personne humaine concerne et intéresse forcément tous les pays du monde.

La personnalité humaine, qu'est-ce donc ? Où commence-t-elle ? A quel moment l'être humain commence-t-il à être un homme ? Cela est difficile à déterminer. Dans l'Ancien Testament, on voit la création d'un homme d'âge adulte. Il faut attendre le Nouveau pour voir enfin la vie humaine commençant à l'enfance. La personnalité humaine est assurément une au travers des différents stades du développement de l'individu. Quels que soient les hommes, à quelque âge qu'ils soient pris, enfance, adolescence ou âge adulte, tous ont commencé par être des enfants et se sont progressivement transformés en adultes, sans rupture de leur personnalité. Si donc la personnalité humaine est unique au cours des divers stades de son développement, il est clair que l'on doit faire reposer l'éducation sur un principe général valant pour tous ces stades.

En tout état de cause, nous proclamons, nous, que l'enfant est un être humain à part entière.

L'homme qui vient au monde sous la forme d'un enfant se développe rapidement par une sorte de miracle créateur. Le nouveau-né n'a pas encore la parole, ni les autres caractéristiques de l'espèce humaine. Il n'a encore ni intelligence ni mémoire. Il n'est pas encore capable de se déplacer ni même de se dresser sur ses jambes. Pourtant, ce nouveau-né entreprend une véritable création psychique : à l'âge de deux ans, il parle, marche et reconnaît les objets et, à cinq ans, son développement psychique est suffisant pour qu'il aille étudier à l'école.

Aujourd'hui, de nombreux scientifiques s'intéressent à la psychologie des enfants au cours de leurs deux premières années. Pendant des millénaires et des millénaires l'humanité est passée à côté de l'enfant, restant totalement insensible à cet espèce de miracle de la nature qu'est la formation d'une intelligence, d'une personnalité humaine.

Regardons donc comment cette intelligence se forme, selon quels processus et quelles lois.

Alors que tout l'univers suit des lois bien établies, comment pourrait-il se faire que l'esprit humain lui-même se construise au gré des circonstances, c'est-à-dire sans suivre des lois ? Tout se développe selon des processus complexes. L'être humain, qui, à cinq ans, est devenu un être intelligent, a forcément suivi une évolution constructive complexe. Hélas, cette question demeure totalement inexplorée. Le processus de formation de la personnalité est un trou noir dans la connaissance scientifique de notre temps, un domaine vierge, une inconnue.

La persistance d'une telle ignorance, au stade de civilisation où nous sommes parvenus, doit bien avoir quelque rai-

son obscure. Quelque chose reste enfoui dans l'inconscient, quelque chose que nous cachent des préjugés bien ancrés et difficiles à déraciner. Mais, puisque nous avons commencé l'exploration scientifique de cet immense champ obscur qu'est l'esprit humain, il va bien falloir que nous surmontions ces puissants obstacles !

Nous savons seulement que dans le psychisme humain existe une énigme que nous n'avons même pas encore effleurée. Prenons une analogie : du pôle Sud, nous ne connaissons, récemment encore, que l'existence d'immenses étendues glacées. Or, aujourd'hui, on s'est engagé dans l'exploration de l'Antarctique et l'on a entrevu un continent enfoui plein de merveilles et de richesses. Pour cela, il a fallu vaincre l'obstacle de l'épaisseur de la glace qui le recouvre et celui d'un climat très rigoureux, bien différent du nôtre. Il faut faire de même, si l'on peut dire, pour l'exploration de ce pôle de la vie humaine qu'est l'enfance.

L'homme, à ses différents stades de développement, enfance, adolescence, âge adulte, prend racine dans ce qui est encore pour nous un mystère et nous en jugeons d'après des apparences changeantes. Nos efforts pour aider l'être humain à franchir ces différentes étapes sont donc empiriques, superficiels. Comme des cultivateurs ignorants, nous jugeons sur l'extérieur, sur les effets, sans nous préoccuper des causes qui les produisent. De façon très juste, Froebel a appelé « jardins d'enfants » les écoles pour les petits de quatre ou cinq ans. Nous pourrions utiliser cette expression pour toutes les écoles, spécialement les meilleures, celles où l'on recherche sérieusement le bien et le bonheur des enfants. Nous pourrions les appeler des « jardins » pour les distinguer des écoles où règne encore une cruelle tyrannie, car dans ces écoles les plus modernes et les meilleures, qui

représentent l'idéal froebélien, les éducateurs se comportent comme le font les bons jardiniers à l'égard de leurs plantes.

Mais derrière le bon jardinier, le bon cultivateur se cache le scientifique. Le scientifique scrute les secrets de la nature et acquiert, en les découvrant, une connaissance approfondie lui permettant non seulement d'avoir un bon jugement mais encore de transformer la nature. Le cultivateur moderne, qui multiplie les variétés de fleurs et de fruits ou qui améliore les forêts, modifiant la face de la terre, suit des principes techniques qui viennent de la science et non d'habitudes. Et c'est pour cette raison que nous pouvons admirer ces fleurs merveilleuses d'une fantastique beauté, ces œillets parés de tant de couleurs, ces superbes orchidées, ces roses gigantesques, parfumées et sans épines, ces fruits si nombreux et tous ces produits qui ont changé la face de la terre. Tout cela résulte du travail du botaniste qui étudie scientifiquement les plantes. C'est la science qui a donné naissance aux nouvelles techniques. Ce sont les scientifiques qui ont donné l'impulsion pour la création d'une véritable super-nature, fantastiquement plus riche et plus belle que ce que nous appelons aujourd'hui la nature sauvage.

L'étude de l'homme

Si la science commençait à étudier les hommes, non seulement elle réussirait à proposer de nouvelles techniques pour l'éducation des enfants et des jeunes mais encore elle permettrait une compréhension nouvelle et approfondie de nombreux faits humains et sociaux qui nous sont encore totalement obscurs et qui nous font peur.

La réforme de l'éducation et de la société dont nous

avons aujourd'hui besoin doit se fonder sur l'étude scientifique de l'homme, cet inconnu.

Mais, comme je le disais, un immense obstacle s'oppose à cette étude, à savoir les préjugés accumulés durant des millénaires, solidifiés comme d'immenses banquises et quasi inaccessibles. C'est pourquoi il nous faut entreprendre une exploration courageuse, une lutte contre des éléments hostiles, pour laquelle les armes habituelles de la science, à savoir l'observation et l'expérimentation, ne sont pas suffisantes.

Tout un mouvement intellectuel, lancé au début de ce siècle, s'est engagé dans cette voie de l'étude de l'esprit de l'homme, de la psychologie. La découverte du subconscient a été féconde. On a commencé par étudier des malades mentaux, puis on s'est intéressé aux adultes normaux. Plus récemment, les savants ont commencé à s'intéresser à la psychologie infantile.

Ces recherches concluent que presque tous les hommes souffrent de troubles et les statistiques nous révèlent, de façon indiscutable, qu'il y a de plus en plus de fous et de criminels, que le nombre des enfants difficiles s'accroît et que le phénomène de la délinquance juvénile s'aggrave. On reste songeur en pensant aux dommages qui en découlent pour l'humanité. La situation sociale engendrée par notre civilisation fait à l'évidence obstacle au développement normal de l'homme. On n'a pas encore élaboré pour l'esprit un système de défense analogue à ce qu'est l'hygiène pour le corps. Alors qu'aujourd'hui on contrôle et on utilise les richesses et les énergies de la terre, on n'a pas encore pris en compte cette énergie suprême qu'est l'intelligence de l'homme. Or, le psychisme humain, abandonné aux caprices des circonstances extérieures, se met à détruire ce qu'il a lui-même édifié !

Pour un mouvement universel de réforme, on ne peut donc concevoir qu'un seul but : aider l'homme à préserver son équilibre, sa normalité psychique et lui permettre de trouver ses repères dans le monde extérieur tel qu'il se présente aujourd'hui. Ce mouvement ne doit pas se limiter à un pays ou à un parti politique, parce que l'objectif de nos préoccupations est tout simplement l'homme, au-delà de toute distinction nationale ou politique.

Il est évident qu'un tel mouvement ne peut se contenter des concepts de la vieille école où l'on continue à enseigner exactement comme à des époques révolues, totalement différentes de la nôtre.

L'éducation devient une question humaine et sociale d'importance universelle. Elle doit se baser sur la psychologie pour protéger l'individualité et l'amener à comprendre notre civilisation. C'est notre personnalité humaine, protégée contre les désordres dus au hasard des circonstances, qui va nous permettre de prendre conscience de notre situation réelle dans l'histoire. La culture d'aujourd'hui n'est assurément pas orientée par quelque *syllabus* ou programme arbitraire, mais il nous faut une sorte de *syllabus* qui nous permette de comprendre la situation de l'homme dans la société actuelle et nous propose une vision cosmique de l'histoire et de l'évolution de l'humanité. A quoi peut bien servir la culture si elle n'aide pas les hommes à connaître l'environnement auquel ils doivent s'adapter ?

Finalement, les problèmes de l'éducation doivent être résolus selon les lois de l'ordre cosmique, lois qui vont de celles régissant l'édification psychique de la personne humaine, qui sont éternelles, à celles, changeantes, guidant la société sur les voies de son évolution terrestre.

Il est fondamental de respecter les lois cosmiques. C'est uniquement en fonction d'elles que l'on peut juger et modi-

fier les multiples lois humaines qui se réfèrent au moment passager de la structuration sociale extérieure.

La question sociale de notre époque

C'est désormais un lieu commun d'affirmer qu'il existe un déséquilibre entre le progrès miraculeux de l'environnement et le blocage du développement de l'homme, de dire que l'homme doit mener une rude bataille pour s'adapter à son environnement et que cette lutte le fait souffrir et le détruit. On pourrait comparer les forces du progrès matériel aux armées d'un peuple puissant qui a envahi et soumet un peuple affaibli. Et, comme c'était le cas dans les guerres barbares, la soumission devient asservissement.

Aujourd'hui l'humanité s'est elle-même rendue esclave de son propre environnement, car à son égard elle est demeurée faible.

La servitude s'accroît rapidement et prend des formes que l'on n'a même pas connues, dans le passé, après les guerres, chez les peuples vaincus. Jamais l'impuissance humaine n'a atteint les formes extrêmes auxquelles elle est parvenue aujourd'hui.

Ne voyez-vous pas qu'il n'y a plus rien de sûr ? Les richesses ne peuvent nous sauver. L'argent que l'on confie aux banques peut être confisqué à tout moment. Si l'on veut thésauriser secrètement comme au Moyen Age, en accumulant des billets dans une cachette, on peut se retrouver sans rien, car la monnaie peut tout à coup perdre toute valeur, être retirée de la circulation. L'argent que l'on possède dans un pays peut ne pas être transférable dans un autre. Les autorités peuvent empêcher une personne, même riche,

d'aller vivre dans un autre pays, en lui interdisant de franchir les frontières avec son argent ou ses bijoux ; s'il passe outre il risquera d'être fouillé et spolié à la frontière comme si la propriété était un vol. On peut voyager avec un passeport, mais celui-ci représente pour son détenteur seulement une source de difficultés et non plus, comme par le passé, une garantie. Dans sa propre patrie, on doit circuler en ayant sur soi une carte d'identité, portant sa photo et ses empreintes digitales, ce qui, naguère, n'était même pas le cas pour les criminels. Il est arrivé que l'on ne puisse acheter que le strict nécessaire pour survivre, à condition encore que l'on ait cette carte sans laquelle on ne pouvait pas même avoir de pain, ce qui, autrefois, n'était le cas que des miséreux vivant de la charité. Personne ne peut être sûr de rester en vie : une guerre absurde peut survenir, dans laquelle tout le monde, jeunes comme vieux, femmes comme enfants, seront en danger de mort. Les maisons peuvent être bombardées et les gens être contraints de se réfugier dans des souterrains, comme les primitifs qui se terraient dans des cavernes pour s'abriter des bêtes féroces. L'alimentation peut se faire rare et des millions d'hommes peuvent mourir de faim et d'épidémies. Et voilà les hommes déchirés et nus, mourant de froid dans les intempéries, les familles divisées et brisées, les enfants à l'abandon se regroupant en bandes comme les sauvages.

Tout ceci peut arriver et pas seulement aux vaincus d'une guerre mais à tout le monde. C'est l'humanité elle-même qui est vaincue et réduite en servitude. Esclaves, oui ! Vainqueurs comme vaincus, les hommes sont tous esclaves, chancelants, effrayés, en proie au doute et à l'hostilité, contraints de se défendre contre l'espionnage et le brigandage, adoptant l'immoralité comme moyen de défense et la renforçant. L'escroquerie et le vol prennent de nouveaux

aspects, représentant un mode de survie là où les restrictions confinent à l'absurde. La lâcheté, la prostitution et la violence deviennent des formes habituelles d'existence. Les valeurs spirituelles et intellectuelles, que les hommes honoraient jadis, se perdent. Les études sont rébarbatives, pénibles, sans hauteur de vue : elles ont pour seul but de permettre aux élèves de trouver un travail qui, pourtant, n'est pas assuré et n'offre aucune sécurité.

Il est impressionnant de voir que cette humanité-là, soumise à un esclavage sans nom, proclame, comme une ren-gaine stéréotypée, qu'elle est libre, indépendante. Cette population misérable prétend être le peuple souverain ! Que demandent ces malheureux ? Ils recherchent, comme leur bien suprême, ce qu'ils appellent la démocratie, c'est-à-dire le droit pour le peuple de donner son avis sur la façon dont il est gouverné, de voter aux élections.

Mais ces élections, que sont-elles sinon une dérision ? Choisir qui gouverne ! Mais les gouvernants ne peuvent délivrer personne des chaînes que nous portons tous et qui nous retirent toute possibilité d'action, d'initiative et de salut !

Le vrai maître est mystérieux. C'est un tyran, tout-puissant comme un dieu. C'est l'environnement qui saisit l'homme et le broie.

L'autre jour un jeune boulanger qui travaillait sur une grande machine à fabriquer le pain, a eu la main prise dans les engrenages ; ceux-ci ont entraîné son corps tout entier et l'ont déchiqueté. N'est ce pas là une image de la situation dans laquelle se trouve l'humanité, inconsciente et victime de son destin ? Notre environnement est semblable à cette puissante machine, capable de produire d'énormes quantités de nourriture, tandis que l'ouvrier écrasé figure l'humanité imprudente, pas encore prête à assumer ses responsabilités

et qui se fait piéger et broyer par ce qui devrait lui donner l'abondance. C'est là un aspect du déséquilibre entre l'homme et l'environnement dont l'humanité doit se délivrer en se renforçant elle-même, en développant ses valeurs, en se protégeant de sa folie et en prenant conscience de ses propres capacités.

Il faut que l'homme rassemble toutes ses valeurs vitales et ses énergies pour se développer et préparer sa libération. Ce n'est plus le moment de se battre les uns contre les autres, de chercher à s'accabler mutuellement ; il faut que l'homme ait pour seul but de s'élever, de se libérer des liens inutiles que l'on est en train de créer et qui le poussent vers l'abîme de la démence. L'ennemi, c'est l'impuissance de l'homme à l'égard de ce qu'il produit lui-même, c'est l'arrêt du développement de l'humanité. Pour le vaincre, il suffirait que l'homme réagisse et, que mieux préparé, il se comporte différemment par rapport à l'environnement, qui, pris en lui-même, n'est qu'un multiplicateur de richesses, un générateur de bien-être.

Il s'agit là d'une révolution universelle, qui ne demande qu'une chose : que l'homme élève le niveau de ses valeurs et devienne le maître et non plus la victime de l'environnement qu'il a lui-même créé.

La tâche de la nouvelle éducation

Il vous semble peut-être que nous nous sommes éloignés de notre sujet initial, l'éducation. Mais ce détour nous a ouvert de nouvelles pistes qu'il faut maintenant explorer.

Il nous faut aujourd'hui aider l'humanité à se sauver, comme on aiderait un malade hospitalisé à se rétablir pour

pouvoir continuer à vivre. Nous devons être les infirmiers de ce vaste hôpital qu'est le monde.

Il nous faut être conscients que le problème ne se limite pas aux écoles telles qu'elles sont conçues aujourd'hui et ne réside pas dans des questions de méthodes d'éducation, plus ou moins pratiques, plus ou moins philosophiques.

Ou l'éducation contribuera à un mouvement de libération universelle en indiquant comment défendre et élever l'humanité, ou bien elle s'atrophiera comme il arrive à un organe devenu inutile dans le parcours évolutif d'une espèce.

Comme nous le disions, il existe de nos jours un mouvement scientifique tout récent dont les résultats, certes encore partiels et sans cohérence, ne manqueront pas de s'harmoniser et de s'unifier à l'avenir.

Ce mouvement ne se situe pas à proprement parler dans le domaine de l'éducation, mais plutôt dans celui de la psychologie. Et dans cette discipline, il n'est pas issu d'une préoccupation pédagogique — connaître l'homme pour l'éduquer — mais du souci de porter remède aux troubles et souffrances psychiques des hommes, spécialement des adultes. De ce fait, cette psychologie nouvelle est née dans le champ de la médecine et non dans celui de l'éducation. Cette psychologie de l'humanité souffrante s'intéresse également aux enfants perturbés et malheureux, dont les énergies vitales ont été réprimées et déviées de la normale.

En tout cas, ce mouvement scientifique se développe dans le but de dresser une barrière au mal qui déferle et d'apporter quelque remède aux esprits troublés et désorientés. Et c'est à ce mouvement que doit s'intéresser l'éducation.

Croyez-moi, les tentatives de l'éducation dite moderne qui cherche simplement à délivrer les enfants d'oppressions

supposées ne prennent pas le bon chemin. Il ne suffit pas de laisser les élèves faire tout ce qu'ils veulent, de les amuser avec des occupations frivoles, de les faire retourner presque à l'état sauvage. Il ne s'agit pas de « libérer » les enfants de certains liens. Il s'agit de reconstruire et cette reconstruction requiert l'élaboration d'une « science de l'esprit humain », qui, elle-même, nécessite un patient labeur, un travail de recherche auquel doivent contribuer des milliers de personnes consacrées uniquement à cette tâche.

Celui qui travaille à cette reconstruction doit être animé par un grand idéal, plus élevé que celui de tous ces mouvements politiques qui nous ont promis des améliorations sociales, en prenant pour objectif la vie matérielle d'un groupe d'hommes opprimés par l'injustice et la misère.

Cet idéal est universel : c'est la libération de toute l'humanité et la revalorisation de l'homme, tâche qui nécessite une immense somme de travail patient.

Voyez, dans les autres sciences, combien de biologistes travaillent enfermés dans leurs laboratoires, observant des cellules au microscope pour découvrir les merveilles de la vie, combien de chimistes testent des réactions pour découvrir les secrets de la matière, combien de physiciens tentent d'isoler les énergies cosmiques pour les capter et les utiliser ! De façon désintéressée, ces innombrables travailleurs dévoués font aujourd'hui progresser la civilisation.

Il faut donc entreprendre quelque chose de ce genre pour l'homme. Mais l'idéal, le but que nous devons nous proposer doit être commun à tous. Il doit être d'arriver à réaliser ce qui est dit de l'homme dans une prière latine : « *Specie tua et pulchritudine tua intende, prospere, procede et regna* », ce que l'on peut paraphraser ainsi : « Je te comprends, toi et ta beauté, avance et prospère dans ton environnement, riche et plein de miracles et règne sur lui. »

Mais on dira : « Tout ceci est bien beau, mais ne voyez-vous pas que, en attendant, les enfants se développent, les jeunes deviennent des adultes ? On ne peut pas attendre les résultats de ces travaux scientifiques, car pendant ce temps l'humanité va se détruire ! »

Pour ma part, je répondrai qu'il n'est pas nécessaire que ces travaux de recherche soient achevés. Il suffit d'en saisir la ligne directrice et d'avancer selon ses indications.

Pour l'instant, une chose est déjà claire : la pédagogie ne doit pas être guidée, comme dans le passé, par les idées que s'en font les philosophes, les philanthropes, les gens uniquement inspirés par la piété, la sympathie ou la charité. La pédagogie doit prendre pour guide la psychologie, la psychologie appliquée à l'éducation à laquelle il convient de donner un nom distinct : la psychopédagogie.

Dans cette discipline, on devrait voir rapidement de nombreuses découvertes. A n'en pas douter, dans la mesure où l'homme est encore ignorant et réprimé, sa libération vitale ne va pas manquer d'apporter de stupéfiantes révélations. C'est en se basant sur ces révélations que l'éducation devra avancer comme la médecine commune se base sur la « vis medicatrix naturae », c'est-à-dire sur les forces curatives qui sont à l'œuvre dans la nature, et que l'hygiène se base sur les connaissances de la physiologie, c'est-à-dire des fonctions naturelles du corps.

Aider la vie : voilà le premier principe fondamental.

Qui donc, aujourd'hui, peut révéler les chemins normaux qu'emprunte la croissance psychique de l'être humain, sinon l'enfant lui-même placé dans les conditions adéquates ? Notre premier maître sera donc l'enfant lui-même, ou plutôt, l'élan vital et les lois cosmiques qui le conduisent inconsciemment ; non pas ce que nous appelons « la volonté

de l'enfant », mais la mystérieuse volonté qui dirige sa formation.

Je peux affirmer que les révélations de l'enfant ne sont pas du tout difficiles à obtenir. La vraie difficulté réside dans les vieux préjugés de l'adulte à l'égard de l'enfant, dans l'incompréhension et dans les obstacles qu'une forme arbitraire d'éducation, basée sur le raisonnement humain et plus encore sur l'égoïsme inconscient de l'adulte et sur son orgueil dominateur, sont venus interposer pour dissimuler les valeurs de la sage nature.

Notre contribution — si petite, si incomplète, si insignifiante qu'elle puisse être considérée par la psychologie scientifique — n'en servira pas moins à illustrer l'énorme obstacle constitué par les préjugés, qui peuvent annuler et détruire les apports de notre expérience isolée.

Si nous réussissons seulement à prouver l'existence de ces préjugés, nous aurons déjà apporté une contribution d'importance générale.

La révélation de l'ordre naturel chez les enfants et ses obstacles

Les révélations et leurs obstacles

Rappelons-nous bien comment a commencé notre recherche. Il y a une quarantaine d'années, un groupe d'enfants de quatre ans a révélé un phénomène inattendu qui a frappé d'étonnement. Nous l'avons appelé « l'explosion de l'écriture » : spontanément, certains enfants ont commencé à écrire, puis d'autres ont rapidement suivi et le phénomène s'est propagé à la presque totalité du groupe. Ce fut une véritable explosion d'activité et d'enthousiasme. Avec des cris de joie, ces tout-petits portaient l'alphabet en une sorte de procession triomphale. Ils ne se lassaient pas d'écrire. Ils couvraient le sol et les murs de leur écriture irréprensible. Leurs progrès furent spectaculaires, fantastiques. Peu après, ils se mirent d'eux-mêmes à lire diverses écritures, en caractères cursifs ou d'imprimerie, en lettres minuscules ou majuscules, voire en caractères spéciaux, artistiques et même gothiques.

Réfléchissons un instant à cette révélation. A l'évidence,

il s'agissait d'une révélation d'ordre psychologique d'une importance telle qu'elle aurait dû attirer l'attention du monde entier. N'était-ce pas une espèce de miracle ?

Et pourtant, quelles furent, à l'époque, les réactions, spécialement celles des scientifiques ?

Ce miracle de l'écriture ne fut pas attribué à une réalité d'ordre psychique mais à « une méthode d'éducation », comme si l'écriture n'avait rien à voir avec la nature.

En général, l'écriture est le fruit d'un long apprentissage ingrat réalisé à l'école, qui laisse le souvenir d'efforts ardu, de difficultés vaincues, de punitions subies, de tourments. Une méthode réussissant à obtenir de brillants résultats à un âge précoce ne devait-elle pas être merveilleuse ? Une intense curiosité se développa donc autour de cette méthode éducative qui prouvait qu'elle avait trouvé un moyen de vaincre rapidement l'analphabétisme, qui subsiste encore peu ou prou même dans les contrées les plus civilisées.

Aux professeurs d'universités américaines venus personnellement étudier cette méthode, je n'avais d'autres matériels à montrer que des lettres d'alphabet se présentant chacune sous la forme d'un objet d'une certaine dimension, maniable et donc déplaçable.

Certains de ces universitaires se froissèrent, croyant que je me moquais d'eux, que j'offensais leur dignité. Dans les hautes sphères, on commença à dire que tout cela n'était pas sérieux, que parler de miracle était une mystification. De plus, du fait que, au lieu des livres courants, j'utilisais des « objets » qui pouvaient être commercialisés, on eut peur de favoriser une opération mercantile. Une sorte d'amour-propre détournait l'attention des personnalités de cette manifestation qui était pourtant liée à une inconnue d'ordre psychique. C'est ainsi que s'est dressé un obstacle, une *barrière infranchissable entre cette expérience éclairante et les hautes*

sphères de la culture, c'est-à-dire les personnalités qui, du fait précisément de leur haute culture, auraient pu la comprendre et la mettre à profit.

Venons-en à une autre sorte de préjugés.

Ces tout-petits, qui écrivaient sans se lasser, constituaient une réalité que des centaines et des milliers de personnes pouvaient constater. Bien des gens auraient dû se convaincre que les lettres de l'alphabet étaient simplement posées là les unes à côté des autres et qu'aucun maître ne s'efforçait d'apprendre à écrire aux enfants. A l'évidence, ceux-ci progressaient par eux-mêmes. Il était donc facile de comprendre que tout le secret consistait à avoir eu l'idée de transformer chaque lettre de l'alphabet en un objet distinct et maniable. Beaucoup se disaient avec regret : « Que cette découverte géniale est simple ! Comment donc n'y ai-je pas songé moi-même ? » D'autres, par contre, disaient qu'en fait il ne s'agissait pas là d'une découverte. Quintilien n'avait-il pas déjà, dans l'Antiquité, utilisé un alphabet mobile de ce genre ? Si mon intention avait été de passer pour un inventeur de génie, j'aurais été démasquée.

On ne peut qu'être étonné en constatant la paresse mentale générale qui a conduit les gens à se refermer sur l'objet matériel et à se priver, si l'on peut dire, de la possibilité d'aller au-delà et de réfléchir à un fait psychique nouveau concernant l'enfant, du fait d'une véritable barrière mentale commune à tous, lettrés comme personnes peu cultivées.

Il était pourtant simple de tenir le raisonnement suivant : puisque l'histoire a retenu l'alphabet mobile de Quintilien, elle n'aurait pas manqué de retenir plus encore les réactions qu'il aurait provoquées, s'il y en avait eu. Y a-t-il donc eu des processions de gens enthousiastes, dansant de joie et parcourant les rues de Rome en brandissant des bannières portant les lettres de l'alphabet ? La population a-t-elle appris

toute seule à lire, comme par magie, a-t-elle recouvert de ses écrits les murs des maisons et des rues de Rome ? Les gens ont-ils tous appris à lire tout seuls, l'écriture non seulement romaine, mais également grecque ?

L'histoire n'aurait pas manqué d'enregistrer ces faits majeurs, s'ils avaient eu lieu. Or, elle n'a retenu que les lettres mobiles. Donc, ce ne sont pas les lettres elles-mêmes qui ont une influence magique. La magie n'est pas dans les lettres mais dans le psychisme des enfants. Pourtant, personne n'a voulu alors l'admettre. Quel préjugé que de « ne pas croire à l'extraordinaire » ! Chez ceux qui tiennent à leur dignité et prétendent à une supériorité culturelle, la peur de passer pour crédule est habituelle : c'est l'un des obstacles à la diffusion des « nouveautés » et à l'utilisation des découvertes.

Une véritable découverte contient forcément une nouveauté. Et toute nouveauté constitue une porte donnant, à qui ose la franchir, accès à des domaines encore inexplorés. C'est donc une porte fantastique, merveilleuse, qui devrait frapper l'imagination. Et, logiquement, ne serait-ce pas le rôle des hommes de haute culture que d'être les explorateurs de ces domaines nouveaux ? Mais les gens sérieux, qui ont perdu le sens des « contes de fées » de la nature, en sont empêchés par une formidable barrière mentale, affective, et il est rare de trouver une exception à cette règle. La fameuse parabole évangélique des invités au banquet exprime symboliquement ce fait éternel : il faut un certain degré de « simplicité », de « pauvreté » pour entrer dans les nouveaux royaumes.

Nous pourrions illustrer cette vérité par l'histoire des « miracles » des chevaux d'Elberfeld, qui arrivaient à s'exprimer au moyen d'un alphabet et à faire des calculs. Le public affluait, personnalités scientifiques tout comme personnes

ordinaires. Mais voilà que le Docteur Pfungst, élève du Laboratoire de psychologie de Berlin, donne son opinion : selon lui, ces expériences avec des chevaux résultent d'un dressage et n'ont rien à voir avec une intelligence supposée des animaux. Immédiatement, l'intérêt suscité par l'expérience retombe et les scientifiques qui avaient manifesté leur intérêt retournent à leurs études. Von Osten, qui avait procédé à ces expériences avec ses chevaux bien-aimés, meurt humilié. Pourtant, après sa mort, un jeune scientifique, Kroll, allait reprendre les mêmes expériences, avec les chevaux de Von Osten et d'autres, conduisant ceux-ci beaucoup plus loin encore dans la voie des « miracles psychiques », spécialement en calcul. Alors, beaucoup de scientifiques eurent le courage de les reconnaître et, tout en ne comprenant pas bien le phénomène, de les admettre dans le champ de la psychologie. Cela a notamment été le cas de Kraemer, de Ziegler de Stoccarda, du professeur Beredka de l'Institut Pasteur, du docteur Claparède de l'université de Genève, de Freudenberg de Bruxelles et de beaucoup d'autres.

Mais il faut noter qu'il s'agissait là de chevaux. En ce qui concerne les enfants, il y a trop de préjugés accumulés et trop d'intérêts en jeu. Je veux parler notamment de l'intérêt porté à la protection des enfants contre les « efforts mentaux » et les « travaux intellectuels précoces ». Les enfants sont pour tous les gens des êtres vierges, vides, à qui ne conviennent que les jeux, le sommeil et le passe-temps des contes fantastiques. Vouloir imposer un travail mental sérieux à ces enfants, si faibles, passe pour un sacrilège. Cette attitude a été encore renforcée par les publications insistantes de Mme Bühler. Épouse du fameux psychologue viennois, s'intéressant elle-même à la psychologie expérimentale et y faisant autorité, Mme Bühler était parvenue à

la conclusion que les facultés mentales des enfants, avant cinq ans, sont absolument fermées à toute forme de culture. C'est ainsi que, au nom de la science, on a condamné nos expériences et refermé sur elles une sorte de pierre tombale.

Elles ont été attribuées uniquement à une « méthode d'éducation », jugée d'ailleurs incertaine et discutable. Alors, la vague des critiques a commencé à déferler. On a dit qu'il ne fallait surtout pas « sacrifier la vie mentale des tout-petits pour obtenir des résultats inutiles », car peu après, passé l'âge de six ans, tous peuvent apprendre à lire et écrire avec moins d'efforts et de sacrifices. Il fallait donc, selon ces autorités établies, épargner à la prime enfance le pénible labeur de l'étude ! Claparède, haute figure dans le domaine de la pédagogie, a décrit, pour la New Education Fellowship, les maux que provoqueraient les études chez les enfants des écoles ! « Il est vrai, a dit à peu près Claparède, qu'étudier est une nécessité de notre civilisation, mais puisque les études provoquent des troubles chez les petits enfants, il faut minimiser la nuisance qu'on leur inflige ! » C'est pourquoi les nouvelles écoles ont cherché à éliminer de leurs programmes beaucoup de matières jugées non nécessaires, comme la géométrie, la grammaire, l'essentiel des mathématiques, etc., y substituant des jeux et la vie au grand air.

Le monde officiel de l'éducation lui-même a pris ses distances avec nos travaux. Quant aux maîtres qui ont appris nos méthodes, c'étaient généralement des personnes ayant consacré leur vie à l'éducation dans les jardins d'enfants froebéliens. Ils se sont mis à utiliser notre matériel scientifique de développement mental concurremment avec les jeux de Froebel. Et l'on a conclu que c'était bien, à condition toutefois que, pour les enfants en bas âge, on n'introduise ni l'alphabet, ni l'écriture, ni le calcul.

Ensuite, des maîtres de classes élémentaires ont tenté d'utiliser l'alphabet, mais ils n'ont réussi à provoquer aucun enthousiasme, aucune « explosion ». Dans les écoles ordinaires, on s'est contenté d'introduire une façon plus libre d'étudier et de donner des occupations individuelles et objectives.

L'affaire du « miracle » a été officiellement classée. Elle n'a pas réussi à intéresser la psychologie moderne. Il me revenait donc d'effectuer la recherche nécessaire sur les secrets du psychisme enfantin révélés par cette expérience, car nul mieux que moi ne pouvait « isoler » ces faits réels des influences éducatives qui avaient pu les provoquer. Il était évident pour moi qu'une « énergie », une dynamique particulière aux enfants de cet âge s'était manifestée et donc existait.

Même si l'expérience s'était limitée à ce premier groupe d'enfants, elle n'en aurait pas moins représenté la découverte, dans le psychisme des enfants, de capacités restées jusqu'ici cachées.

Songons aux premières expériences de Galvani, qui a vu se contracter les muscles de grenouilles mortes et écorchées, attachées à la rambarde de fer de sa fenêtre : cela n'avait-il pas l'air d'une sorte de miracle, ou de bizarrerie ? S'il avait pensé qu'il s'agissait d'un « miracle de la résurrection » ou d'une illusion d'optique, l'instant besoin de comprendre de son intelligence en recherche se serait évanoui. En fait, il s'est dit que si les grenouilles mortes bougeaient, il devait y avoir une « énergie » qui les faisait remuer et c'est ainsi qu'il a découvert l'électricité, dont les conséquences et les applications mèneraient très loin du phénomène révélateur initial.

Pourtant, si quelqu'un avait voulu renouveler l'expérience de Galvani pour la prouver, il n'aurait probablement pas réussi le « miracle » et aurait cru détenir la preuve qu'il

s'agissait d'une illusion, indigne d'entrer dans le domaine de la science.

Les révélations antérieures

Nos enfants n'ont pas été les premiers à révéler ces dynamismes psychiques qui demeurent généralement cachés, mais ils ont été les plus jeunes : les précédentes révélations avaient eu lieu avec des enfants nettement plus âgés, ayant plus de sept ans. L'histoire de la pédagogie nous rapporte, par exemple, les « miracles » de l'école de Stanz animée par Pestalozzi. Tout à coup, s'est créé, pour ces jeunes écoliers, une sorte de climat imprévu de progrès. Ces enfants étaient en avance par rapport à leur âge pour certaines activités. Certains firent même de tels progrès en mathématiques que leurs parents les retirèrent de l'école de Pestalozzi par peur qu'ils ne s'y fatiguent mentalement. Lui-même, décrivant leur travail spontané inlassable suivi de prodigieux progrès, a confessé de façon éloquente qu'il était « étranger » à ces phénomènes merveilleux : « Je n'en étais que le spectateur ébahi. »

Puis la flamme s'éteignit et, sous les soins bienveillants et attentifs de Pestalozzi, la situation redevint normale. Ceci étant, il est intéressant de savoir ce que pensaient ses admirateurs et spécialement les Suisses qui étaient fiers de lui. Tous considérèrent le phénomène de Stanz comme une période de folie de leur héros et se réjouirent qu'il sache revenir à un « travail sérieux ».

Ainsi la pédagogie officielle triomphait, enterrant une révélation d'ordre psychique.

Tolstoï lui-même a décrit quelque chose de semblable

chez les enfants de la campagne qu'il éduquait avec tant d'enthousiasme et d'affection dans son école d'Isnaia Poliana. Tout à coup, ces enfants se passionnèrent pour la lecture de la Bible. Ils arrivaient à l'école en avance le matin pour la lire tout seuls et infatigablement, témoignant d'une joie qu'ils n'avaient encore jamais manifestée auparavant. Puis Tolstoï, lui aussi, a assisté à un « retour à la normale ».

Beaucoup d'autres faits semblables ont certainement eu lieu avec de jeunes enfants, mais nous ne les connaissons pas parce qu'il n'y avait pas de témoin à même de les immortaliser pour l'histoire de la pédagogie !

La forme mentale de l'enfance

Il s'agit donc d'une énergie, d'une dynamique intérieure qui tend d'elle-même à se manifester, mais reste enfouie parce qu'elle est bloquée par les préjugés universels. C'est une *forme mentale* propre à l'enfance qui n'a jamais été reconnue.

C'est bien une « forme mentale » et pas seulement un phénomène explosif d'écriture qui s'est révélée chez les enfants de ma première école de S. Lorenzo.

Il arrivait que, sous ma dictée, ils reproduisent phonétiquement, avec l'alphabet mobile, des mots très longs, venant parfois d'une langue étrangère, qu'ils n'avaient entendu prononcer qu'une fois. Tous ceux qui ont lu mes livres connaissent ces phénomènes. Nous avons dicté, par exemple, des mots comme « Darmstadt », « Sangiaccato di Novi Bazar », « precipitevolissimevolmente », etc.

Qu'est-ce qui pouvait bien fixer ces mots compliqués dans l'esprit des enfants de façon si parfaite qu'ils sem-

blaient les retenir de façon assurée, comme s'ils s'y étaient gravés ? Le plus extraordinaire c'était leur calme et leur simplicité ; c'était comme s'ils ne faisaient aucun effort. Et il faut bien remarquer qu'ils n'écrivaient pas les mots, mais qu'ils devaient chercher les lettres une par une dans les différentes cases où elles étaient classées. Tout ce difficile travail pour trouver l'endroit où était la lettre recherchée, se saisir de ce petit objet et le mettre à la suite des autres lettres déjà placées afin de compléter le mot n'aurait-il pas distraité l'attention de chacun d'entre nous ?

Ce fait extraordinaire surprend particulièrement les praticiens de l'éducation traditionnelle, car ils savent à quel point la dictée est difficile dans les écoles élémentaires, ils savent combien de fois une bonne maîtresse doit répéter un mot pour que les enfants l'écrivent, même lorsqu'ils ont huit ans ou davantage. La raison en est d'ailleurs simple : tandis que l'enfant écrit, il oublie ! De ce fait, la dictée, dans les débuts, n'est pratiquée qu'avec des mots courts et connus.

Pour illustrer ce point, laissez-moi vous rappeler une anecdote restée célèbre : un inspecteur, M. Di Donato, était venu visiter notre école. Il arrive avec l'air sévère de qui est habitué à déjouer les possibles mystifications. Il se refuse à dicter des mots longs et difficiles, pouvant cacher une astuce. Et le voilà qui prononce tout simplement son nom, Di Donato, à un enfant de quatre ans. Tout d'abord, celui-ci ne saisit pas bien la prononciation et, ayant entendu « Ditonato », utilise un « t » comme troisième lettre. L'inspecteur, fidèle à ses méthodes éducatives, suggère une correction en répétant plus clairement son nom : Di Donato. L'enfant, lui, ne perd pas ses moyens. Pour lui, il n'y a ni erreur ni correction : il n'a simplement pas bien entendu la première fois. Il reprend donc le « t » et, au lieu de le remettre dans sa case, le repose à l'écart, sur la table. Il continue tranquillement à

composer le nom et, arrivant à l'avant-dernière lettre, reprend le t qu'il avait mis de côté. Ainsi donc le nom était-il gravé en totalité dans sa tête et l'interruption ne lui avait-elle causé aucune difficulté. Il savait depuis le début qu'un « t » était nécessaire à la fin du nom. C'est là ce qui impressionne le plus notre inspecteur. « L'erreur a été la preuve la plus éloquente de la vérité, déclare-t-il. J'avoue que je ne croyais pas à ce fait surprenant, mais maintenant je suis convaincu et je dois dire : incroyable mais vrai ! » Puis, sans avoir eu l'idée de féliciter l'enfant, alors qu'il avait bien pensé à le corriger, il se tourne vers moi : « Je m'en félicite avec vous ! C'est vraiment une méthode remarquable. Il faut l'utiliser dans les écoles. »

Pour un tel technicien de l'éducation, il ne pouvait exister que des « méthodes » plus ou moins bonnes. La réalité psychologique qui se révélait lui restait étrangère. La barrière des préjugés de cet éducateur lui rendait impossible la compréhension du phénomène, jugé impossible. Au moment de partir, il déclara : « Avec les méthodes courantes, même un enfant de neuf ans n'aurait pas pu faire la même chose ! », compliment qui s'adressait à moi.

Il s'agissait d'un phénomène de mémorisation. Mais, pour lui, l'existence d'une forme de mémoire différente de celle des enfants plus âgés était inconcevable. Un enfant plus jeune ne pouvait avoir qu'une capacité de mémorisation plus faible que celle d'un enfant qui aurait eu cinq ans de plus !

Mais que se passait-il donc dans la mémoire de ce jeune enfant ? A l'évidence, dans sa tête, le mot s'était gravé avec, dans l'ordre, tous les détails des sons le composant. Le mot s'était gravé et était resté tout entier dans son esprit, rien ne pouvant l'effacer. Cette mémoire avait une qualité différente ; elle avait mis dans son esprit une espèce de vision claire et fixée que l'enfant avait copiée avec assurance.

Peut-il donc y avoir une mémoire différente de celle de notre esprit conscient et développé ?

Aujourd'hui, les psychologues modernes pensent qu'il existe effectivement, dans l'inconscient, une autre forme de mémoire qui peut se fixer par-delà les générations, reproduisant minutieusement les caractéristiques de l'espèce. Ils lui ont donné un nom particulier : la « Mnémé ». La Mnémé, dans ses infinies gradations, s'enfonce dans les réalités mêmes de la vie dans l'infini du temps passé. A partir de cette constatation, on pourrait reconnaître dans l'esprit de l'enfant de quatre ans une phase de développement psychique au cours de laquelle la Mnémé se tient juste sur le seuil de sa mémoire consciente, jusqu'à se confondre presque avec elle, étant toutefois l'ultime manifestation d'un phénomène profondément enraciné.

Ces traces ultimes de la Mnémé viennent de très loin et sont rattachées aux forces créatrices du langage. La langue maternelle s'est déjà formée dans l'inconscient, par des processus différents de ceux de l'esprit conscient. C'est la langue qui est inscrite dans la personnalité. Elle constitue un caractère ethnique et est différente des langues étrangères, que l'individu ne peut acquérir que grâce à sa mémoire consciente et qui, pour lui, seront toujours des langues imparfaites ne pouvant être maintenues que par une utilisation permanente.

Il est clair que, dans notre expérience, les lettres mobiles représentaient pour l'enfant un objet relatif à des sons fixés dans son esprit et permettaient d'extérioriser de façon tangible son langage dans le monde extérieur. L'intérêt montré par les enfants pour l'écriture provenait de l'intérieur ; il était

encore vibrant d'une sensibilité créative, comme celle destinée par la nature à fixer la langue parlée. C'était cette sensibilité qui suscitait l'enthousiasme pour l'alphabet.

L'alphabet italien ne se réfère qu'à vingt et un sons et, dans cette langue, tous les mots, si nombreux qu'ils ne peuvent tenir dans un volumineux dictionnaire, peuvent être composés avec vingt et une lettres. Cet alphabet suffisait donc pour composer tout le patrimoine de mots que l'enfant avait accumulé durant son développement ; il suffisait pour faire exploser à l'extérieur, de façon inattendue, tout le langage accumulé. Quant à l'enfant, il vivait son miracle avec joie.

L'autodiscipline

Examinons un autre ensemble de préjugés qui a constitué un grand obstacle à la compréhension de notre travail.

Rappelons-nous des questions concernant « l'autodiscipline », du phénomène étonnant présenté par ces tout-petits qui, laissés libres de choisir leurs activités, de poursuivre leurs exercices sans être dérangés, restaient sages et silencieux.

Ils étaient capables de rester ainsi presque tout le temps, même quand la maîtresse était absente. Cette conduite collective harmonieuse et la qualité de leur comportement, dénué de jalousie et d'esprit de compétition, porté au contraire à l'aide mutuelle, ont suscité de l'admiration. Ils *aimaient le silence* et le recherchaient comme un vrai plaisir. Leur obéissance se développait par étapes, de plus en plus parfaites jusqu'à une « obéissance dans la joie ». Ils étaient

même, je dirais, impatients d'obéir, comme le chien dont le maître va jeter au loin un objet pour qu'il aille le rechercher.

Cet étrange phénomène ne résultait pas de l'action de la maîtresse. Ce n'était pas la conséquence directe de l'éducation, ce n'était pas le résultat d'un enseignement, d'exhortations, de récompenses ou de punitions : tout était spontané.

Ces faits inhabituels devaient bien avoir une cause, devaient bien être produits par quelque influence. A qui me demandait, à l'époque, une explication, je ne pouvais répondre qu'une chose : « C'est la liberté ! », tout comme pour l'explosion de l'écriture je n'avais su répondre que : « C'est l'alphabet mobile ! »

Je me souviens d'un membre du gouvernement qui, sans trop réfléchir à la spontanéité de ces comportements, m'avait dit : « Vous avez résolu un grand problème : vous avez réussi à unir discipline et liberté. Et ce problème, bien plus que la direction des écoles, concerne le gouvernement des nations ! »

Évidemment, dans ce cas également, on sous-entendait que c'était *moi* qui avais eu le pouvoir d'obtenir de tels résultats. J'avais résolu un problème. Compte tenu de leur état d'esprit, les gens étaient dans l'impossibilité totale de concevoir l'alternative suivante : « La solution d'un problème insoluble pour nous, la synthèse d'éléments nous paraissant contradictoires, peut nous venir des enfants. »

N'aurait-il pas été plus juste de dire : « Étudions donc ces phénomènes ! Travaillons ensemble pour pénétrer les secrets du psychisme humain ! » Mais qu'à l'intérieur de l'âme de l'enfant nous puissions découvrir quelque chose de nouveau et d'utile pour tous, un éclairage intéressant sur des réalités obscures de la conduite humaine, cela personne n'était à même de l'admettre et de le comprendre.

Il est intéressant de revenir sur les opinions et les cri-

tiques qui sont venues de toutes parts, tant de philosophes et de pédagogues que de personnes ordinaires.

Certaines de ces dernières m'accordaient tout bonnement une sorte d'inconscience : « Vous ne vous rendez pas compte de ce que vous avez fait ; vous ne vous êtes pas aperçue que vous avez accompli une grande œuvre ! » D'autres, comme s'il s'était agi d'une sorte de conte fantastique ou d'un songe que j'aurais fait, me disaient : « Comment pouvez-vous être aussi optimiste sur la nature humaine ? »

.. Mais la principale attaque, celle qui n'a jamais cessé, est venue des philosophes et des penseurs religieux : les faits, que tant de centaines de personnes avaient constatés, ils les attribuaient à des opinions que j'aurais eues. Pour certains, j'étais disciple de Rousseau, j'avais adopté sa doctrine et croyais que « dans l'homme tout est bon et que c'est au contact de la société que tout se gâte ». Pour eux, j'avais, dans mes écoles, brodé une espèce de roman, tout comme lui dans l'*Émile*.

Cependant, lorsqu'on discutait avec moi, on ne m'opposait aucune objection bien formulée, on ne faisait état d'aucune conviction. Une personnalité connue a même été jusqu'à écrire dans un journal très sérieux : « Mme Montessori est une piètre philosophe ! »

Pour les penseurs religieux, j'allais presque à l'encontre de la foi et beaucoup invoquaient le « péché originel » pour me piéger. Vous pouvez imaginer ce que devaient penser les calvinistes ou les protestants en général, eux qui sont convaincus de la méchanceté innée de l'homme !

Je portais atteinte non seulement à des principes philosophiques relatifs à la nature de l'âme humaine, mais encore aux préceptes techniques de l'éducation scolaire. On parlait de mon enseignement comme d'une méthode préconçue,

qui « abolissait » les récompenses et les punitions et se proposait d'obtenir la discipline sans l'aide de ces pratiques. Ils le considéraient comme fondé sur une pédagogie absurde, en contradiction avec l'expérience concrète universelle et, qui plus est, sacrilège puisqu'il est dit que Dieu récompense les bons et punit les méchants et que c'est là le plus solide soutien de la morale.

Un groupe de maîtres anglais éleva une protestation publique, déclarant que, si jamais on en venait à abolir les punitions, eux-mêmes démissionneraient de leurs fonctions parce qu'ils ne sauraient éduquer sans recourir aux punitions.

Les punitions ! Je ne m'étais pas rendu compte que c'était une institution indispensable, commandant toute la vie des enfants. Tous les hommes n'ont-ils pas grandi sous cette humiliation ?

Sur cette question des punitions, une enquête de la Société des Nations de Genève fut décidée et l'Institut J.-J. Rousseau l'organisa au nom de la New Education Fellowship. On demanda aux institutions éducatives publiques et privées « quelles sortes de punitions elles utilisaient pour l'éducation des enfants ». Curieusement, au lieu de s'offusquer de cette enquête indiscreète, tout le monde s'empressa de répondre et certains instituts avaient l'air d'être fiers de leurs façons de punir. Certains, par exemple, indiquèrent que, chez eux, il était interdit de punir immédiatement, pour ne pas le faire sous l'empire de la colère, mais que les manquements étaient soigneusement consignés et qu'en fin de semaine, le samedi, jour de repos, on prodiguait froidement les punitions méritées pendant la semaine. Certaines familles affirmèrent : « Nous ne sommes pas violents : quand l'enfant est méchant nous l'envoyons au lit sans manger. »

Mais les punitions violentes, c'est un fait incontestable,

étaient très courantes : gifles, insultes, bastonnades, enfermements et terribles peurs imaginaires. La liste parvenue à notre époque à la Société des Nations ne témoigne d'aucun progrès par rapport à la sagesse multimillénaire attribuée à Salomon : « Celui qui n'utilise pas le bâton avec son fils est un mauvais père, parce qu'il condamne son fils à l'enfer. »

On pouvait acheter à Londres des cravaches vendues par paquets : elles étaient encore utilisées par les maîtres, quoique leur usage soit venu d'un passé révolu.

L'utilisation, jugée nécessaire, de ces « moyens indispensables » dans l'éducation montre que la vie des enfants n'a pas été et n'est toujours pas démocratique et que leur dignité humaine n'est pas respectée. Depuis l'Antiquité, l'adulte a dressé une barrière, plus d'ailleurs dans son cœur que dans son esprit : les forces intérieures de l'enfant n'ont jamais été prises en compte, ni dans leur aspect intellectuel ni dans leur aspect moral.

Au cours de mes expériences, la révélation de ces forces intérieures inconnues avait éliminé les punitions. Mais tout cela, apparaissant d'un seul coup, dans une révélation subite, restait incompréhensible et provoquait le scandale.

Prenons une image : quand, en pointant l'index, on montre un objet à un chien pour qu'il aille le chercher, le chien regarde fixement l'index et non l'objet que l'on montre. On a parfois l'impression qu'il est plus facile au chien de mordre le doigt que de comprendre qu'il faut aller dans la direction indiquée pour récupérer l'objet.

La barrière des préjugés agissait de la même façon. Les gens voyaient en moi l'index qui pointait une réalité et... finissaient par me mordre.

Il leur était impossible d'accepter simplement des faits évidents. Ceux-ci devaient être l'œuvre de quelque personne les ayant inventés ou imaginés.

Nous évoquons ici un point aveugle dans le cœur de l'homme, capable pourtant de comprendre tant de choses, analogue au point aveugle de la rétine qui n'en est pas moins l'organe par lequel on voit tout. Voir l'enfant d'un point de vue moral était impossible. On était là dans le « point aveugle » du cœur de l'homme, on tombait sur une barrière de glaces.

Nous parlons d'une « page blanche » dans l'histoire de l'humanité, d'une page qui n'a pas encore été écrite et qui concerne l'enfant.

Dans les innombrables et énormes volumes de l'histoire des hommes, jamais l'enfant ne figure. En politique, à propos de la structure sociale, de la guerre ou de la reconstruction, jamais on ne tient compte de l'enfant. L'adulte parle comme si lui seul existait. L'enfant fait partie du domaine de la vie privée des gens. Il n'est qu'un objet. Il suscite des devoirs et des sacrifices de la part des adultes et mérite des punitions quand il les dérange. En pensant à un paradis terrestre dans le monde à venir, à une société nouvelle réformée, on ne voit qu'Adam, Ève et le serpent : au Paradis terrestre il n'y a pas d'enfant.

Que de lui puisse venir une aide, une lumière, un enseignement, une nouvelle vision, la solution de problèmes inextricables, cela n'est pas encore entré dans la mentalité collective d'aujourd'hui. Même les psychologues, qui ne cherchent à découvrir et à déchiffrer l'enfant qu'au travers des problèmes de l'adulte, ne voient pas en lui la porte qui leur permettrait d'entrer dans le subconscient.

Pour contourner les barrières morales, il était pourtant simple de voir la réalité de l'autodiscipline spontanée et du comportement social des enfants, si merveilleusement délicat, si sûr et si parfait.

Quand nous regardons les étoiles qui brillent dans le firmament et suivent rigoureusement leur trajectoire, si mystérieuses dans leur façon de s'y maintenir, nous ne pensons pas : « Oh, que les étoiles sont bonnes ! », nous disons : « Les étoiles obéissent aux lois qui régissent l'univers », ou bien : « L'ordre de la création n'est-il pas merveilleux ! »

Le comportement de nos enfants mettait en évidence « une forme d'ordre » de la nature.

Ordre ne veut pas nécessairement dire bonté morale. L'ordre que nous avons constaté chez les enfants ne démontre pas que l'homme « naisse bon ». Il montre seulement que la nature, dans ses processus pour construire l'homme, suit un ordre établi. L'ordre n'est pas la bonté morale, mais sans doute est-il le moyen indispensable pour y parvenir.

Même dans l'organisation sociale extérieure, il doit y avoir un ordre à la base. Les lois sociales fixant le comportement des citoyens et la police les contrôlant sont nécessaires à l'organisation sociale. Tout cela n'empêche pas des gouvernements d'être mauvais, injustes, voire cruels. Enfin la guerre, qui est la pire et la plus inhumaine des réalités humaines, a elle-même ses lois et est basée sur la discipline et l'obéissance des soldats. La qualité morale d'un gouvernement et l'ordre qu'il fait régner sont des réalités d'un tout autre ordre. Dans les écoles, on ne pourrait instruire les élèves si l'on n'obtenait pas d'eux une discipline, ce qui n'empêche pas qu'il peut y avoir des formes d'éducation qui sont mauvaises et d'autres qui sont bonnes.

Dans notre cas, l'ordre constaté chez les enfants provenait de directives internes, cachées, mystérieuses, qui ne pouvaient se manifester que grâce à la liberté laissée aux enfants de les suivre. Pour qu'ils aient cette liberté, il fallait précisément que personne n'intervienne pour empêcher les activités spontanées des enfants dans un environnement spécialement préparé pour satisfaire leurs besoins de développement.

Pour pouvoir être moralement « bons », il nous faut d'abord entrer « dans l'ordre des lois de la nature ». De ce plan, il nous est ensuite possible de nous élever jusqu'à une « super-nature » qui requiert la coopération de notre conscience.

Dans les « mauvaises » conduites, il faut distinguer celles qui relèvent d'un simple « désordre » de celles qui témoignent de choix moraux pour le mal. Un enfant peut être « désordonné » par rapport aux lois naturelles qui dirigent son développement normal sans forcément être « méchant ». Les Anglais, d'ailleurs, utilisent des termes différents : *naughtiness* pour les enfants et *evil* ou *badness* pour les adultes.

Nous pouvons maintenant dire avec assurance : la mauvaise conduite des enfants est un « désordre » par rapport aux lois naturelles de leur vie psychique en construction. Elle n'est pas une méchanceté, mais elle compromet la normalité de leur fonctionnement psychique futur.

Si, au lieu de « normalité », nous parlions de « santé » psychique des enfants au cours de leur croissance, les choses seraient plus claires, grâce au parallèle avec le bon fonctionnement du corps. Du corps, nous disons qu'il est sain, en bonne santé, quand tous ses organes fonctionnent normalement, ce qui vaut pour tous les hommes, quels que soient leur constitution, forte ou délicate, ou leur tempérament

physique. Si des organes ne fonctionnent pas bien, des « maladies fonctionnelles » apparaissent : il n'y a pas de lésions, c'est-à-dire de maladies organiques mais seulement des anomalies de fonctionnement. Ces maladies fonctionnelles peuvent être guéries par l'hygiène, l'exercice ou autres traitements analogues. Utilisons ce type d'analyse pour le domaine psychique : certaines fonctions peuvent être altérées, qui ne dépendent en rien des caractéristiques ethniques ou individuelles de la personne, de ses capacités le prédestinant à faire de grandes ou de petites choses dans la vie. Tant le génie que le plus humble des individus doit, pour être psychiquement sain, jouir de fonctions mentales « normalement » établies.

Aujourd'hui, la plupart des enfants que l'on rencontre sont instables, paresseux, désordonnés, violents, entêtés, désobéissants, etc. : ils sont « malades fonctionnellement ». Mais ils peuvent guérir en se soumettant à une sorte d'hygiène mentale. Ils peuvent se « normaliser ». Dans ce cas, ils deviennent eux aussi des enfants disciplinés capables de réserver bien des surprises heureuses. Dans cette normalisation, les enfants ne deviennent pas « obéissants à un maître qui les instruirait et les corrigerait » mais trouvent leur guide dans les lois de la nature : ils se mettent à fonctionner normalement et peuvent ainsi révéler à l'extérieur cette espèce de *physiologie* qui, comme dans le cas du corps, se situe à l'intérieur, dans le labyrinthe compliqué des organes psychiques.

Ce qui s'appelle « Méthode Montessori » tourne autour de ce point essentiel.

Nous pouvons le dire avec assurance, grâce à quarante ans d'expérience qui n'ont cessé de nous en donner des preuves dans tous les peuples et les pays du monde : l'auto-discipline spontanée est la base fondamentale de tous les

résultats stupéfiants que nous avons obtenus, comme l'explosion de l'écriture et tant d'autres progrès qui se sont manifestés par la suite. Ce qu'il faut c'est obtenir d'abord le « fonctionnement normal » de l'enfant, sa bonne « santé » mentale puis le maintenir dans cet état que nous avons appelé normalité ou « normalisation ».

Il faut d'abord que l'enfant se « normalise ». Ce n'est qu'après qu'il peut progresser. Un être humain souffrant ne peut obtenir les résultats qu'il pourrait espérer du fait de ses possibilités naturelles. Il a d'abord besoin de guérir.

C'est précisément ce que cherchent à faire les psychanalystes : « normaliser » les adultes qui trouvent tant de difficultés à agir et à réaliser leurs projets dans la société. C'est aussi ce que l'on tente de faire dans les cliniques pour enfants difficiles où l'on cherche à les faire fonctionner à nouveau normalement.

Mais nous pensons qu'une bonne méthode d'éducation doit reconnaître la nécessité de mettre l'enfant dès le départ dans des conditions telles qu'il puisse fonctionner « normalement » et se maintenir dans cet état normal. Cette méthode doit avoir comme fondement une sorte d'« hygiène mentale » à même d'aider les hommes à se développer sur la base d'un équilibre mental sain.

Tout ceci n'a rien à voir avec les théories philosophiques affirmant que la nature humaine est bonne ou mauvaise, ni avec les hautes idées abstraites que l'on peut échafauder sur ce qu'est « l'homme normal ». Il s'agit là de faits concrets et d'une démarche pratique universalisable.

Une chose est claire : c'est une pulsion subconsciente qui, à l'âge de la croissance, de la construction de l'individu, le pousse à se développer. Elle seule peut rendre les enfants vraiment heureux et les inciter aux plus grands efforts pour y parvenir. On peut dire que l'enfance est un âge de « vie intérieure » qui amène les êtres humains à grandir et à se perfectionner. Quant au monde extérieur, il n'a de valeur, pour l'enfant, que dans la mesure où il offre les moyens nécessaires pour atteindre les buts fixés par la nature. C'est pourquoi l'enfant ne désire rien d'autre que ce qui est adapté à ses besoins, encore ne l'utilise-t-il que dans la mesure où cela se révèle utile dans la poursuite de ses buts.

De même que le jeune enfant ne jalouse pas le grand, de même, il ne désire pas ce qui, pour le moment, lui serait inutile.

C'est ce qui explique l'attitude pacifique et joyeuse de l'enfant qui, dans une ambiance propice, choisit ses objets et ses occupations.

Le jeune enfant ne se sent pas en compétition avec le grand, il éprouve pour lui de l'admiration et des sentiments de dévouement. Il voit en lui le modèle de son propre triomphe, qui est certain, car l'enfant va grandir, sinon il mourrait. Le grand ne suscite pas de jalousie du simple fait qu'il est plus grand.

C'est pourquoi les sentiments que l'on peut qualifier de « mauvais » ne se manifestent pas en lui. La *naughtiness* des petits enfants est une manifestation de défense ou de désespoir inconscient, lorsqu'ils ne peuvent pas « fonctionner » au cours de cette période dont dépend tout l'avenir et où chaque instant permet, normalement, un progrès. La *naughtiness* de l'enfant est une agitation qui provient de sa faim mentale,

lorsqu'il est soustrait aux stimulations de l'environnement, ou bien de dommages qu'il subit, lorsqu'il est mis dans l'impossibilité d'agir. Si le « but inconscient » voit sa réalisation s'éloigner, il provoque une sorte d'enfer dans la vie de l'enfant, du fait de la coupure par rapport à la source conductrice, aux énergies créatrices.

Plus tard, le temps utile pour la « formation de la première ébauche de l'homme » sera achevé et le garçonnet ou la fillette, ayant eu plus ou moins de succès dans la réalisation des desseins de la vie, commencera à tourner son intérêt vers les réalités extérieures. C'est seulement à partir de ce stade que peuvent survenir des sentiments de jalousie pour les succès obtenus par les autres. La situation est alors toute différente et, à partir de ce moment, il est concevable de porter des jugements sur la « bonté » ou la « méchanceté » de l'enfant, c'est-à-dire sur des déficiences morales à l'égard de la société pouvant justifier l'intervention corrective de l'éducation.

L'éducation dilatatrice

Mais, même à ce stade, on se trompe si l'on veut corriger l'enfant en supprimant directement ses défauts. On ne peut le corriger qu'en l'« élargissant », en lui donnant de l'espace, en lui donnant des moyens pour dilater sa personnalité, en suscitant chez lui des centres d'intérêt situés au-delà de ce que font les autres, sinon il s'appauvrit en restant trop proche de nous. Seuls les pauvres se disputent pour un bout de pain. Les riches, eux, sont attirés par toutes les possibilités que leur offre le monde. La jalousie et la compétition sont

le signe d'un « développement mental insuffisant », d'une vision trop restreinte.

Celui qui envisage de conquérir un « paradis » restera insatisfait tant qu'il n'aura pas atteint son but, même si on lui offre la terre entière, et il renoncera aisément à la possession de biens limités.

De façon analogue, on peut dire d'une éducation qu'elle « agrandit » l'horizon et fait porter l'intérêt au-delà d'un immédiat limité et clos. C'est la petitesse de l'objet à conquérir qui suscite la jalousie et la lutte ; un vaste espace donne d'autres sentiments, capables de motiver pour tout ce qui permet aux hommes d'avancer dans le sens du progrès.

Une éducation « d'immensité » permet donc de dissiper certains défauts moraux de l'enfant. « Agrandir le monde » dans lequel il s'ennuie doit être la première démarche de l'éducation. « Le libérer des chaînes qui l'empêchent d'avancer » est la technique fondamentale. « Mettre à sa portée de multiples centres d'intérêts satisfaisant les tendances les plus profondes enfouies dans son psychisme. L'inviter à conquérir l'illimité au lieu de réprimer son désir d'obtenir ce que ses voisins possèdent. » C'est sur ce plan, ouvert à tous les possibles, que l'on peut et que l'on doit enseigner le respect de toutes les lois extérieures établies par cette autre puissance naturelle qu'est la société des hommes.

Il faut dire enfin que la question morale, celle donc de la bonté, ne peut être abordée que lorsque le stade du « petit enfant » est dépassé. C'est alors seulement qu'il est possible d'exposer les problèmes philosophiques. Mais ceux-ci se réfèrent plutôt à la transcendance, à la « relation avec Dieu », aux hautes idées sur le monde et le destin individuel. En réalité, ceux qui veulent lutter contre le « péché originel » le font en orientant les hommes vers la grandeur de la rédemption.

2

Les préjugés sur les enfants dans les sciences et dans l'éducation

L'acquisition de la culture

Dans nos écoles, où cette expérience éducative s'est engagée, se manifeste une tendance naturelle à l'« extension » spontanée de la culture, à l'« accroissement des connaissances ». Cela apparaît comme un processus naturel. Dès lors, les problèmes de l'enseignement se renversent : le problème pratique du maître n'est plus celui de fournir des connaissances dans un cadre limité, préalablement défini, mais plutôt de « contrôler » et « diriger » la fougue des enfants. Il est un peu comme celui qui doit dresser de jeunes étalons. Ce sont des rênes pour retenir et guider les enfants qui sont nécessaires et non des fouets pour les faire avancer.

La « façon » même de transmettre la culture est différente. La *technique* de l'enseignement dans les écoles traditionnelles repose sur une lente progression franchissant successivement des difficultés présumées dans un ordre préétabli. Ici, à l'inverse, les enfants, laissés libres dans leur environnement, utilisent des *techniques* originales que nous n'aurions pu deviner.

L'enfant apprend vraiment par lui-même lorsqu'il peut mettre en œuvre sa dynamique propre selon les processus mentaux naturels, qui agissent parfois d'une façon très différente qu'on ne le suppose habituellement. C'est pourquoi on échoue avec les procédés en usage dans les écoles traditionnelles. L'élève peut donner de surprenants résultats, mais à condition que le maître applique la technique scientifique d'une « intervention indirecte » dans l'aide au développement naturel de l'enfant.

Les progrès culturels précoces et importants qu'ont accomplis nos enfants et qui ont suscité tant d'admiration et tant d'oppositions — du fait de malentendus et d'incompréhensions — ont toujours reposé sur le principe de psychologie infantile suivant : l'enfant apprend par sa propre activité, en puisant la culture dans son « environnement » et non en la recevant du maître, et, comme on peut le démontrer, en mettant en œuvre les capacités de son subconscient laissé libre d'absorber et de s'exprimer, selon les processus naturels de l'esprit absorbant.

On dira que le maître lui-même fait partie de l'environnement de l'enfant. En fait, celui-ci intervient en facilitant les processus naturels. Mais le fait est que l'enfant n'apprend pas, comme on le croit généralement, grâce seulement au travail d'explication du maître, fût-il le meilleur et le plus parfait. L'enfant, en apprenant, suit les lois intérieures de l'élaboration mentale et il y a un échange direct entre lui et son environnement. Le maître, lui, en proposant des centres d'intérêt et des initiations, représente d'abord un « *trait d'union* ».

On comprend de mieux en mieux la façon dont l'enfant apprend, grâce aux expériences, toujours plus nombreuses et plus précises, menées dans le but de connaître ces phénomènes de façon approfondie. On constate, chez de nom-

breux enfants mis dans les conditions adéquates, une passion pour le calcul et pour les grands nombres, non seulement pour de grandes opérations arithmétiques mais encore pour des calculs de niveau très supérieur, comme la recherche de la puissance de nombres ou l'extraction de racines carrées et cubiques, ainsi que pour les problèmes de géométrie qui suscitent un intérêt particulier.

On a même constaté une capacité d'apprendre de nombreuses langues simultanément et d'étudier la grammaire et le style. Voici, par exemple, un enfant indien, de huit ans, qui aime lire des poèmes écrits en sanscrit (langue morte) et qui traduit des contes védiques de l'hindou vers l'anglais, alors que sa langue maternelle est le gujarati, un idiome indien. Ainsi, sa culture s'étend-elle vers des langues vivantes et mortes et vers des pays étrangers.

Il faut ajouter à tout ceci l'intérêt des enfants pour les réalités de la nature, une prodigieuse mémoire des noms et, fait étrange, le plaisir d'apprendre les classifications compliquées des plantes et des animaux, classifications que la science officielle, au moins dans l'enseignement scolaire, considère comme demandant un effort inutile et a cru devoir supprimer, du fait qu'elles sont parfois incertaines et qu'elles encombrant inutilement la mémoire.

Cet intérêt pour les « classifications » s'est révélé grâce à un matériel mobile, fait de symboles : le plaisir de créer un ordre mental est évident lorsque les enfants manipulent les images et mettent chaque objet particulier à sa place. Ce n'est pas un exercice de mémoire, mais de construction, analogue à celui d'un petit enfant faisant des châteaux de sable. Toutes ces idées si nombreuses, tous ces noms, qui sinon s'envoleraient, sont saisis ensemble dans une fascinante construction. Il en va de même avec le matériel de calcul qui s'ordonne et se construit dans le cadre du système décimal,

accueillant les unités en hiérarchies successives si claires, que l'arithmétique apparaît comme une conséquence de l'ordre des unités. Il en va également de même avec les faits historiques placés en fonction des dates et de la géographie : ils construisent dans l'esprit un système de faits culturels ordonné dans le temps et dans l'espace.

La nature créatrice procède elle-même de cette façon. Chez l'enfant, au cours de l'élaboration du langage (la langue maternelle), celui-ci se construit dès le départ sur la base des sons des mots et de la grammaire, c'est-à-dire de l'ordre dans lequel les mots doivent être placés pour exprimer une pensée. C'est là la première construction fondamentale, qui s'achève, peu après l'âge de deux ans, avec un nombre relativement limité de mots. Puis, le langage s'enrichit spontanément de mots nouveaux, qui trouvent un ordre déjà établi prêt à les accueillir tous.

Le procédé adopté dans notre expérience, avec des enfants dont l'âge allait jusqu'à neuf ans, peut être utilisé avec des enfants plus âgés et l'on peut affirmer que, chez les jeunes qui se développent, à tous les niveaux culturels, il ne faut pas gêner l'activité individuelle, qui, peut-on dire, obéit à un « processus naturel de développement psychique ». Assurément, au fur et à mesure que la culture s'accroît, le maître, ou le professeur, joue un rôle de plus en plus important, mais ce rôle doit consister plutôt à « stimuler l'intérêt » qu'à enseigner selon la conception traditionnelle.

C'est la raison pour laquelle les petits enfants, quand ils s'intéressent à un sujet, ont tendance à l'étudier longtemps, à s'y exercer jusqu'à ce qu'ils atteignent une sorte de « maturité » venant de leur propre expérience. Après cette phase, ce qui est acquis l'est définitivement et le processus tend spontanément à s'étendre de façon de plus en plus large. Le malheureux professeur se voit alors obligé d'aller jusqu'aux

limites de ce qu'il s'était proposé d'enseigner. Sa difficulté n'est plus de réussir à « faire apprendre », mais d'être capable de répondre aux exigences inattendues de ses élèves, car il se trouve contraint de développer des sujets qu'il n'avait pas l'intention d'aborder. L'instruction tend donc à s'étendre sous l'effet de son propre dynamisme. Souvent, après un long repos ou une suspension du travail, ou immédiatement après une période de vacances, on constate non seulement que les élèves ont conservé le souvenir de ce qu'ils ont appris, mais encore que leur culture s'est enrichie comme par magie. Après les vacances, ils sont plus riches qu'avant, ce qui révèle leur pouvoir de puiser dans ce qui les entoure.

Ce processus d'activité spontanée des enfants les pousse parfois à accomplir un travail volontairement intensifié et compliqué qui absorbe toutes leurs énergies mentales pendant des heures entières, voire pendant des jours entiers consécutifs.

Je me souviens d'un enfant qui voulait dessiner un fleuve et tous ses affluents. Pour cela il dut chercher longuement dans des livres de géographie ne faisant pas partie des livres de l'école ; pour son dessin il choisit une de ces cartes millimétrées qu'utilisent les ingénieurs et, à l'aide d'un compas et de divers autres instruments, il réussit, à force de patience, à atteindre son but. Personne, assurément, n'aurait pu exiger de lui un tel travail.

Une autre fois, j'ai vu un garçon qui s'était proposé de faire une multiplication gigantesque d'un nombre à trente chiffres par un autre à vingt-cinq chiffres. Les nombres s'accumulaient mais le garçon n'en était pas surpris ; il dut demander l'aide de deux camarades qui l'approvisionnaient en feuilles de papier et les collaient les unes aux autres pour contenir l'énorme développement de cette opération monstrueuse. Au bout de deux jours consécutifs de travail, la

multiplication n'était pas encore achevée. Elle se termina le troisième jour, sans que les garçons n'aient manifesté la moindre lassitude. Au contraire, ils semblaient fiers et satisfaits de l'énorme travail accompli.

Je me souviens également de quatre ou cinq enfants qui s'étaient proposés de faire ensemble la multiplication algébrique de tout l'alphabet par lui-même, autrement dit de mettre « l'alphabet au carré ». Cette fois-là aussi l'opération nécessita tout un travail matériel consistant à coller des bandes de papier qui, mises bout à bout, atteignirent une longueur d'environ dix mètres.

Ces patients travaux ont pour effet de rendre l'esprit plus fort et plus agile, comme peut le faire, pour le corps, la gymnastique lors d'un entraînement physique.

Un jour, j'ai vu un enfant faire une opération étonnante : il avait acquis la capacité de faire, de tête, sans écrire ni parler, des opérations assez compliquées sur les fractions, tandis que le professeur, de son côté, les exécutait par écrit, n'étant pas capable, lui, de les faire de tête. A la fin du calcul, l'enfant énonça le résultat. Le professeur (qui était un directeur d'écoles anglaises, venu visiter nos écoles en Hollande) indiqua que le produit donné par l'enfant n'était pas exact. L'enfant, sans être décontenancé, resta un instant songeur, puis déclara : « Oui ! Je sais où j'ai fait l'erreur. » Un instant plus tard, il donnait le résultat exact. Cette correction, faite de tête sur un calcul mental assez compliqué effectué précédemment, était plus étonnante encore que l'exécution du calcul lui-même. Évidemment, cet enfant avait une tournure d'esprit particulière le rendant capable de se souvenir de toutes les opérations.

Une autre fois, j'ai vu un enfant qui, après avoir appris l'extraction de la racine carrée par le procédé classique indiqué dans nos matériels, se montra particulièrement désireux

de procéder à des extractions de racines par lui-même, mais, cette fois, avec une autre méthode, inventée par lui, que d'ailleurs il n'était pas capable d'expliquer.

On n'en finirait pas de citer des exemples. L'un des plus extraordinaires qu'il m'ait été donné de voir a été le patient travail d'un enfant qui faisait, par écrit, l'analyse grammaticale de tout un petit livre, sans changer d'occupation jusqu'à ce qu'il l'ait menée à son terme, après des jours et des jours de labeur.

Ces manifestations psychiques révèlent une sorte de mécanisme formateur. Ce sont des exercices sans aucune utilité extérieure ni application pratique. Il ne serait pas possible de les imposer comme on pourrait le faire pour une gymnastique corporelle, parce qu'il serait impossible de maintenir artificiellement, de façon ininterrompue, un vif intérêt, une attention constante pour des activités peu attirantes en elles-mêmes et sans but. C'est vraiment un effort spontané et il est si important qu'il serait impossible de le provoquer de l'extérieur.

En dépit des « pertes de temps » que l'on peut constater chez tant d'entre eux dans leurs diverses occupations, ces jeunes enfants font des progrès exceptionnels dans tous les domaines de la culture et de l'art. Dans une école, en Inde, un maître particulier initiait les enfants à la musique et à la danse. En son absence, un groupe d'enfants se réunissait dans la salle de musique et improvisait des danses que le maître ne leur avait pas apprises et qui différaient beaucoup des mouvements hiératiques de l'art indien. Les enfants se servaient d'instruments pour rythmer une sorte de chant choral de leur invention. Ce faisant, ils manifestaient un intense intérêt qui était plus qu'un simple plaisir. Ainsi, de temps à autre, entendait-on dans l'école cette musique inattendue.

Ces phénomènes-là sont très différents de ceux sur lesquels on se base dans l'éducation courante, en fonction d'une psychologie « scolaire » qui ne prend en compte que la « volonté » ou les « efforts » résultant d'une réflexion intellectuelle ou de contraintes externes. Ce qui intervient ici, hors de toute réflexion et en l'absence de tout but concret utilitaire, c'est une sorte d'*élan vital*. On a là « l'irruption de manifestations improvisées et inattendues ».

Ces dynamismes internes font « progresser » les enfants dans l'acquisition réelle de la culture beaucoup plus que ne le ferait un effort volontaire ou imposé. Et les résultats qui sont obtenus ne sont pas directement en rapport avec ces étranges exercices de patience et de travail constant. Ceux-ci semblent relever de mécanismes « intérieurs » dont l'action favorise le développement de la personnalité dans son ensemble.

En fait, l'une des conséquences indirectes est la formation du « caractère », le développement de la personnalité. Non seulement ces enfants font des progrès tout à fait étonnants dans l'acquisition de la culture, mais encore ils deviennent plus conscients d'eux-mêmes, plus maîtres de leurs actions, plus sûrs dans leur façon de se conduire, dépourvue de la raideur et des hésitations dues à la timidité ou à la peur. Ils deviennent capables de s'adapter rapidement aux autres, à leur environnement et à ses possibilités. Leur joie de vivre et leur discipline semblent découler plus de ces actes intérieurs que des circonstances extérieures. Les enfants se montrent capable de maîtriser rapidement leur environnement. Du fait qu'ils sont plus équilibrés et plus à même de se repérer et du fait qu'ils ont une plus grande estime d'eux-mêmes, ils se montrent habituellement calmes et en harmonie avec eux-mêmes et, grâce à cela, il leur est plus facile de s'adapter aux autres.

Notre expérience nous a également permis de constater la force écrasante des préjugés. Alors que tout le monde se plaignait du manque de culture des gens et que l'on soulignait l'absolue nécessité de celle-ci dans la vie quotidienne de notre époque, il était à la mode de s'opposer, comme pour défendre l'enfant, au développement culturel apporté par nos écoles. Par inertie intellectuelle, on voyait ces révélations de nos enfants presque comme une hérésie pédagogique et plus encore psychologique et l'on combattait nos matériels qui aident ce développement. On a, au contraire, adopté l'idée d'un *surmenage* intellectuel des petits enfants dans les écoles traditionnelles que l'on a accusées de trop tirer sur les énergies intellectuelles de l'enfant et l'on a dénoncé notre intellectualisme !

Nous étions, bien sûr, totalement innocents de tout activisme sur ce plan. La simple description des faits, dont nous n'avons choisi que quelques exemples dans les pages précédentes, prouve que ceux-ci nous surprenaient nous-mêmes, tandis qu'ils éveillaient des soupçons étonnants chez les autres. Qui aurait jamais osé provoquer la manifestation de ces capacités chez les enfants ? Certainement pas nous. Ce sont les enfants qui les ont manifestées et quant à nous, maintenant l'atmosphère de liberté qui caractérise notre école, nous n'avons rien fait d'autre que les respecter et nous n'avons réagi qu'en leur offrant l'aide qu'ils nous demandaient. Bien sûr, nous nous sommes efforcés de comprendre l'origine de ces capacités surprenantes et de rechercher les conditions qui permettaient et, peut-être, favorisaient leur « irruption ».

C'est seulement la constatation de la répétition généralisée des mêmes phénomènes, y compris chez les enfants de groupes ethniques très différents ou appartenant à des civilisations beaucoup moins évoluées que la nôtre, qui nous a

contraint à conclure qu'il s'agissait là de possibilités « normales », de capacités vraiment humaines, qui étaient restées trop longtemps cachées, faute pour les adultes d'avoir respecté les lois de la formation psychique et d'avoir fourni aux enfants l'aide qu'ils sont en droit d'attendre de l'éducation.

La question sociale de l'enfant

Les résultats auxquels nous sommes parvenus ne sont pas faciles à obtenir, car on se heurte à d'énormes obstacles constitués par des préjugés millénaires. L'enfant et son éducation est un domaine dans lequel *tout le monde* a une expérience depuis l'apparition de l'homme sur la terre, et cette expérience des hommes par rapport à l'enfant a disposé de beaucoup de temps pour se consolider et s'universaliser.

Hélas, certaines sciences modernes, ou plutôt des tentatives de science, se sont élaborées à partir des manifestations les plus superficielles des enfants (« effets » de circonstances extérieures) et ont adopté trop aisément les préjugés sur l'enfant que chaque homme porte en lui. De ce fait, ces manifestations des enfants que nous évoquons ne sont pas sous les yeux d'hommes qui regarderaient la réalité mais d'hommes aveuglés par les préjugés.

Ces préjugés sont si universels qu'il est difficile de les faire reconnaître en tant que tels : ils se confondent avec l'évidence des choses admises, parce que tout un chacun ne voit que l'enfant connu et non celui qui reste inconnu. En fait, si l'on affirme en public que pour réformer l'éducation il faut vaincre de nombreux préjugés, la pensée de l'auditeur le plus avancé, le moins « conformiste », va se tourner immédiatement vers la question de ce que « l'on doit ensei-

gner » et non vers l'enfant. Il va penser que l'enseignement doit exclure ce qu'il considère, lui, comme des préjugés ou des erreurs, pour qu'on ne les transmette pas aux enfants. Certains diront qu'il faut éviter l'enseignement d'idées religieuses dogmatiques, d'autres qu'il faut supprimer les préjugés sur les classes sociales, d'autres encore que l'on doit éliminer certaines habitudes formalistes qui ne sont plus adaptées à notre société actuelle et ainsi de suite.

Mais les préjugés les plus gênants sont ceux qui « empêchent » de voir l'enfant d'une façon nouvelle, différente du point de vue habituel, ce qui semble inconcevable.

Celui qui s'occupe de psychologie infantile ou d'éducation doit prendre en considération *non* les préjugés sociaux qui préoccupent tant l'homme moderne, mais les *autres*, ceux qui se rapportent directement à l'enfant, à ses qualités naturelles et à ses capacités, dans les conditions anormales de vie qui sont hélas les siennes.

L'abandon de préjugés religieux permet peut-être de mieux comprendre la grandeur et la signification des religions, mais non la personnalité naturelle de l'enfant. Se débarrasser de préjugés sociaux permet sans doute d'accroître l'entente et harmonie entre les hommes, mais non de mieux voir l'enfant. Reconnaître la futilité de nombreux formalismes dans les relations sociales, liés à des époques révolues, permettrait une réforme des mœurs, mais non de mieux voir l'enfant.

Dans l'opinion courante, pour tout ce qui contribue ou semble contribuer au progrès social parmi les adultes, on peut faire totalement abstraction des nécessités vitales de cet être humain qu'est l'enfant. Dans sa vision de la société et de son progrès, l'adulte ne prend en considération que lui-même. L'enfant est resté extérieur à la société, comme une inconnue dans l'équation de la vie.

C'est là que s'enracine le préjugé selon lequel la vie de l'enfant ne peut être modifiée ou améliorée que par l'enseignement. Or ce préjugé empêche de voir le fait que l'enfant se construit par lui-même, qu'il a, au-dedans de lui, un *maître* qui, lui-même, a un programme et une technique éducative et que si nous reconnaissons ce *maître* inconnu, nous pouvons avoir le privilège et le bonheur de devenir ses fidèles serviteurs, en l'aidant comme de bons collaborateurs.

Beaucoup d'autres préjugés sont la conséquence logique de tout cela. On prétend que l'esprit des enfants est vierge, vide, sans guide et sans lois et que, de ce fait, nous avons l'immense et totale responsabilité de le remplir, de le guider et de le commander. On prétend que son esprit a tendance à avoir quantité de défauts, à se brouiller, à paresser, à s'égarer comme une plume emportée par le vent et que nous devons donc le stimuler, l'encourager, le corriger et le guider continuellement.

Au niveau physique, il en va de même. L'enfant, dit-on, ne contrôle pas ses mouvements, est incapable d'utiliser son corps. L'adulte se hâte donc de tout faire à sa place, sans penser que l'enfant pourrait agir seul. De ce fait, la responsabilité de l'enfant et les soins qu'il requiert pèsent d'un grand poids sur les épaules de l'adulte. L'adulte a le sentiment que c'est à lui que revient la tâche de « créer » l'homme dans l'enfant et que c'est de son travail à lui, l'adulte, que dépendent l'intelligence, l'activité socialement utile et le caractère futurs de ce tout nouvel être humain arrivé sous son toit.

Cela suscite en lui des sentiments d'orgueil et d'anxieuse responsabilité. Cet enfant devra donc témoigner de gratitude et d'un infini respect à ses parents, à ses sauveurs et, si jamais il se montre rebelle, il est coupable et doit être corrigé et soumis, par la contrainte si nécessaire. Cet enfant, pour

être parfait aux yeux de l'adulte, doit donc se montrer totalement passif et scrupuleusement obéissant. On fait de lui un parasite de ses parents et tant que ceux-ci assument la charge économique de son existence, il doit absolument dépendre d'eux.

Le garçon, c'est le fils ! Même lorsqu'il est devenu un homme et qu'il doit se raser chaque matin pour aller à l'université, il reste totalement dépendant de son père et de ses maîtres comme lorsqu'il était enfant. Il continue à aller là où son père le veut, à étudier ce que veulent ses maîtres et professeurs. Bref, il restera en dehors de la société, même lorsqu'il sera diplômé et aura atteint peut-être vingt-six ans.

Il ne pourra choisir de se marier sans le consentement de son père avant un âge avancé, fixé non en fonction de ses besoins et de ses sentiments mais d'une loi sociale conçue par les adultes et identique pour tous.

Et lorsque la société lui dira : « Parasite, prépare-toi à tuer ou à être tué ! », il devra obéir à la vie à la mort et, s'il ne répondait pas à cet ordre, c'est-à-dire s'il ne faisait pas son service militaire, il ne pourrait se faire une place dans la société, il serait un délinquant.

Le monde est aussi indifférent à cette situation que la brebis à l'écoulement tranquille de l'eau d'un ruisseau dans son pré. Pourtant, c'est bien là la préparation de l'homme à la vie.

Quant à la femme, elle est plus dépendante encore ; elle est condamnée... à vie.

Les règles de ce mode de vie sont le fondement de la société. Nul ne peut être jugé *innocent* s'il ne s'y conforme pas.

Ainsi, depuis la naissance et tant que les devoirs édictés par l'adulte n'ont pas été tous accomplis, l'enfant ou le jeune encore dépendant n'est-il pas considéré comme un *homme*

par la société. Songeons, par exemple, à l'étudiant à qui l'on dit : « Pense à tes études, ne t'occupe pas de politique et des diverses idées que l'on t'a imposées, car tu n'as pas de droits civils ! » La vie sociale ne commence qu'après ce type de préparation dictatorial.

Il faut reconnaître que, au cours de l'histoire, une certaine évolution s'est produite. D'après les lois romaines, le père avait pouvoir de vie et de mort sur son fils au nom des droits que la nature lui avait conférés du fait de l'avoir engendré. On pouvait supprimer l'enfant faible et difforme en le jetant du haut d'un rocher (la roche tarpéienne). Le christianisme est venu qui a placé l'enfant sous la protection d'une loi imposant le respect de la vie. On n'a plus le droit de supprimer physiquement l'enfant. Mais cela n'a pas été plus loin.

Peu à peu, la science, grâce à l'hygiène, est parvenue à « protéger » la vie de l'enfant des maladies et des cruautés patentées mais elle s'est bien gardée de dire quelles conditions sociales étaient requises pour que soit protégée la vie de *tous* les enfants.

La personnalité de l'enfant est restée enfouie sous les préjugés de l'ordre et de la justice. L'adulte, qui s'est tant battu pour défendre ses propres droits, a oublié l'enfant et personne ne s'en est soucié. Sur ce plan, la vie a continué à se dérouler et à se compliquer jusqu'à notre époque. De tout ceci a découlé l'ensemble des idées et préjugés particuliers qui sont imposés avec le louable objectif de protéger et respecter la vie de l'enfant.

On n'admet, par exemple, aucune forme de *travail* de la part du petit enfant mais on l'abandonne à une vie intellectuelle passive. Il n'a le droit que de jouer et encore ! De façon bien définie !

Quand, donc, on découvre un jour que l'enfant est un

grand travailleur, qu'il peut s'appliquer et se concentrer, qu'il peut s'instruire, qu'il est capable de se discipliner lui-même, cela semble une fable, une absurdité et non une intéressante surprise.

On ne fixe pas son attention sur cette *réalité*, on n'arrive pas à y réfléchir et à comprendre qu'il peut y avoir quelque part une *erreur* de la part de l'adulte. Elle est simplement considérée comme impossible, inexistante, ou dirons-nous, pas sérieuse.

Aujourd'hui, pour libérer l'enfant et pour mettre en lumière ses capacités, la grande difficulté ne consiste pas à découvrir une forme d'éducation réalisatrice, mais à vaincre les préjugés de l'adulte à l'égard de l'enfant. C'est pourquoi j'ai dit que l'on doit reconnaître, étudier et combattre uniquement les « préjugés relatifs à l'enfant », sans se préoccuper des autres, que l'adulte s'est formé sur sa propre vie.

Cette lutte contre les préjugés est la question sociale de l'enfant. On doit la traiter en même temps que l'on renouvelle son éducation. Il faut donc tracer une *route* positive et bien délimitée dans ce but. Si l'on vise *uniquement* et directement les préjugés relatifs à l'enfant, la *réforme de l'adulte* ira de pair, parce que l'on aura abattu un obstacle qui se trouve en lui-même. Cette réforme de l'adulte a d'ailleurs une importance énorme pour toute la société, car elle permettra le réveil d'une partie de la conscience humaine enfouie sous des blocages stratifiés. Or, tant que cette part de notre conscience nous fera défaut, toutes les autres questions sociales continueront à nous paraître obscures et leurs problèmes insolubles.

La « conscience » est obscurcie non chez quelques adultes, mais chez tous, parce que tous ont des enfants. Tous ayant à leur égard une conscience obscurcie, agissent de façon inconsciente : ils n'utilisent pas, dans ce domaine,

leur réflexion, leur intelligence qui, dans tous les autres secteurs, les ont conduits au progrès. Il y a vraiment un *point aveugle* analogue à celui qui se trouve dans notre rétine. L'enfant, cet inconnu, cette apparence d'homme, cet incompris, parfois considéré comme un accident matrimonial qui engage toute une vie de sacrifices et de devoirs, ne suscite par lui-même ni étonnement ni admiration.

Laissez-moi décrire un complexe psychologique. Supposons que l'enfant puisse apparaître comme par miracle, tel que les hommes le perçoivent sous la figure de l'Enfant-Jésus, qui a inspiré tant d'artistes et de poètes, espérance de rédemption pour l'humanité entière, figure majestueuse aux pieds de laquelle l'Orient et l'Occident déposent leurs dons avec dévotion. Cet Enfant-Jésus est pourtant, même dans la liturgie, un véritable enfant, un nouveau-né inconscient. Aujourd'hui, chez la quasi-totalité des parents, des sentiments grandioses se manifestent à la naissance de leur enfant qui se trouve idéalisé par les forces de l'amour.

Mais, par la suite, l'enfant qui se développe commence à apporter des désagréments. Presque avec remords, on cherche alors à se défendre contre lui. On est si heureux quand il dort que l'on cherche à le faire dormir le plus possible. Qui peut le remettre à des mains étrangères, le confie à une nourrice et si on en a le courage on cherche à l'éloigner le plus possible. Et si l'enfant, cet être ignoré et incompréhensible qui agit sous l'effet de pulsions inconscientes, ne se soumet pas, on le punit, on se bat contre lui qui, dans sa faiblesse et son dénuement, doit tout supporter.

Survient donc un « conflit » dans l'esprit de l'adulte qui l'aime, en principe, peut-être non sans peine, non sans remords. Puis, le jeu psychique entre conscient et inconscient trouve en l'homme un arrangement. Il y a, comme le dit Freud, une fuite. L'inconscient prévaut et suggère : « Ce

que vous faites, ce n'est pas pour vous défendre de l'enfant, c'est un devoir que vous accomplissez envers lui, c'est un bien nécessaire. Il vous faut au contraire du courage pour vous comporter comme cela, parce qu'ainsi vous l'éduquez, vous travaillez pour développer le bien en lui.» Cet arrangement apporte un soulagement mais, en même temps, ensevelit les sentiments naturels d'admiration et d'amour initiaux.

Ceci se vérifie chez tous les parents, parce que le phénomène s'est inscrit dans la nature humaine. Ainsi se crée une sorte « d'organisation inconsciente de défense » entre tous les parents du monde. Les uns s'appuient sur les autres et la société entière constitue un inconscient collectif, où tous agissent d'un commun accord pour éloigner et abaisser l'enfant : ils agissent pour son bien, ils accomplissent envers lui un devoir et même un sacrifice. Et, de cette façon, est sacrifié cette sorte de remords qui, dans ce conflit, reste définitivement et solidairement enfoui. C'est-à-dire que ce qui se fixe prend la force d'une suggestion, l'apparence d'un absolu indiscutable, sur lequel tout le monde est d'accord. Et les futurs parents subiront à leur tour la suggestion et seront préparés aux devoirs et aux sacrifices qu'ils devront accomplir pour le bien futur de l'enfant.

Ces gens suggestionnés préparent la conscience à un tel accommodement et l'enfant est enfoui dans l'inconscient. Comme pour tous ceux qui sont l'objet d'une suggestion, n'existe désormais en eux que ce qui a été fixé par elle et ce mécanisme se perpétue de génération en génération. Dans les siècles des siècles, l'enfant enfoui ne peut plus rien révéler de sa nature éminente.

Je vais vous proposer un sigle pour désigner ce phénomène. Le bien est en réalité un mal masqué, un mal organisé qui est une solution inconsciente à de graves conflits. Per-

sonne ne veut le mal, tout le monde veut le bien, mais ce bien que l'on veut est en réalité un mal. Chacun voit les choses ainsi de par la force d'une suggestion qui vient de l'environnement, qui est moralement uniforme. Il s'est donc créé dans la société une *organisation du mal* qui prend la forme du *bien* et qui est *imposée* par l'environnement à *l'humanité entière par la suggestion*. En prenant les initiales de ces mots cela donne le mot Ombihus.

L'Ombihus

L'Ombihus social domine l'enfant. Tout le monde perçoit l'Ombihus au lieu de voir l'enfant sublime, le petit frère de l'Enfant-Jésus. Et les sentiments qui découlent de cette situation envahissent de façon tragique toute la vie l'enfant tandis que son image idéale n'est plus qu'un symbole dans les églises.

Quand bien même les adultes arriveraient par eux-mêmes à la conclusion que tous sont fils de Dieu et que le Christ vit dans chacun d'eux et est devenu le modèle qu'il faut chercher à imiter et, même, avec qui il faut s'identifier jusqu'au point de dire : « Ce n'est plus moi qui vis, c'est le Christ qui vit en moi », ils feraient exception pour l'enfant. L'Enfant-Jésus est différent du pauvre nouveau-né enfoui dans l'Ombihus. En celui-ci, les gens ne voient que le péché originel qu'il faut combattre.

Cette petite synthèse, basée sur les secrets psychologiques de la nature humaine, illustre le fait primordial de l'oppression croissante et totale de l'enfant. Bien qu'isolé dans sa famille, pèse sur lui le préjugé de la société tout entière, organisée par les adultes. Au cours de l'évolution et même

dans les mouvements sociaux en faveur des droits de l'homme, l'enfant a été oublié.

L'histoire de l'injustice commise à son encontre n'a pas encore été écrite officiellement, c'est pourquoi on ne l'apprend pas en étudiant les disciplines historiques dans les écoles, à quelque niveau que ce soit. Même les étudiants d'histoire qui obtiendront un doctorat dans cette matière n'en entendront jamais parler. L'histoire parle de l'homme adulte parce que seul celui-ci importe pour la conscience. Il en va de même pour ceux qui font des études de droit : ils apprennent une multitude de lois du passé et d'aujourd'hui mais ne se soucient pas de ce que des lois en faveur des droits des enfants n'aient pas été promulguées. Ainsi la civilisation passe-t-elle à côté d'une question qui n'a jamais été reconnue comme un « problème social ».

Pourtant l'enfant est pris comme cible et utilisé quand il semble pouvoir être utile aux adultes. Mais, même dans ce cas, il continue à être l'*être humain* dont le destin tombe sur le point aveugle de la conscience. Prenons l'exemple le plus évident. Sous la révolution française, ont été proclamés pour la première fois les droits de l'homme, dont celui pour tous les hommes d'être instruits, de savoir lire et écrire. Il s'agissait d'étendre à tous un privilège jusque-là réservé à une élite. Il aurait été logique que tous les hommes adultes s'attellent à cette nouvelle tâche, car il s'agissait d'un droit qui ne se basait pas uniquement sur l'abolition violente d'un privilège, mais qui nécessitait un effort personnel de perfectionnement. On a, en fait, pensé seulement à l'enfant et c'est exclusivement sur lui qu'a reposé tout l'effort de cette conquête.

Voilà donc, pour la première fois dans l'histoire du monde, l'enfant « mobilisé » pour le service de l'école, tout

comme, en temps de guerre, on mobilise les jeunes gens pour le service des armes.

Nous connaissons tous cette histoire lamentable. L'enfant a été condamné à vie : durant toute son enfance il a été emprisonné. Il a été enfermé dans des salles de classe nues, assis sur des bancs de bois, sous la domination d'un tyran qui lui a imposé ses quatre volontés pour tout ce qu'il devait penser, apprendre ou faire. Et la main délicate de l'enfant a dû écrire ; son esprit imaginaire a dû se fixer sur les formes arides de l'alphabet, sans qu'on ne lui révèle aucun des avantages que l'on peut en tirer parce que l'adulte se les réservait.

C'est une histoire de martyrs non canonisés ! Les enfants ont été torturés, leurs doigts pressés contre le porte-plume ont reçu des coups de baguette pour les obliger à un exercice cruel. Ces prisonniers ont trop souffert. Ils ont eu la colonne vertébrale déformée pour avoir été contraints de rester assis sur un banc de bois jour après jour, année après année, depuis leur plus jeune âge. Entassés, subissant la promiscuité avec des malades, souffrant du froid, ils ont connu une situation faisant penser aux camps de concentration. Et cela jusqu'à notre époque ! L'avantage ? C'était un droit pour l'homme et non pour l'enfant. Mais personne ne lui en a été reconnaissant, personne n'a cherché à l'aider dans ses souffrances. Et pourtant il y avait toujours chez les parents les sentiments de la nature qui alimentaient l'amour maternel et paternel à la naissance du bébé, sans parler de l'instinct de protection des petits, commun même aux animaux.

Comment expliquer tout cela, sinon par un phénomène mystérieux de la conscience ? Qu'est-ce qui, mieux que cela, peut démontrer la force de l'Ombihus et des préjugés à l'égard de l'enfant ?

A notre époque, on commence sérieusement à vouloir atténuer ces souffrances, on veut transformer l'éducation,

on construit des écoles plus saines et plus belles, des écoles modernes. Mais tout tourne toujours autour de la même image de l'enfant incompris, déformé par l'Ombihus qui empêche de le voir tel qu'il est en lui-même.

3

Les « nébuleuses »

L'homme et l'animal

Quand on y réfléchit logiquement, le nouveau-né humain s'avère, du point de vue de l'hérédité, très différent des nouveau-nés des autres mammifères.

Les petits des mammifères, comme ceux de tous les autres animaux, héritent d'un comportement spécifique qui est fixe, comme sont fixes les caractéristiques morphologiques de leur corps. Celui-ci est exactement adapté à l'usage qu'ils en feront selon des fonctions fixes, propres à l'espèce. Ainsi, par exemple, les comportements, les façons de se mouvoir, de sauter, de courir, de grimper des animaux sont-ils fixés dès avant la naissance. Par conséquent leur adaptation à l'environnement concerne seulement la possibilité ou la façon d'exercer ces fonctions caractéristiques, qui, d'ailleurs, ont pour but non seulement de maintenir l'espèce, mais encore de contribuer au fonctionnement d'ensemble de la nature (but cosmique). Que l'animal saute, coure, vole, grimpe ou creuse la terre, ses pattes sont

adaptées aux objectifs qui sont les siens. Même la férocité ou le besoin de dévorer des cadavres voire des ordures contribuent à l'ordre cosmique sur la terre. Finalement, le corps des animaux de chaque espèce, par sa fermeté et sa souplesse, est bâti pour la réalisation du « but cosmique » qui lui est imparti. Il y a très peu d'espèces dotées de la possibilité de modifier un tant soit peu leur adaptation innée et toutes ont été domestiquées par l'homme. Dans leur quasi-totalité, les animaux conservent au contraire, à court terme, une absolue rigidité de leurs caractères héréditaires et l'on ne peut les domestiquer.

L'homme, lui, a un pouvoir d'adaptation illimité : il peut vivre sous toutes les latitudes et adopter d'innombrables façons de vivre et de travailler. Le genre humain est la seule espèce qui connaisse une évolution indéfinie de ses activités dans le monde extérieur, ce qui permet le développement de la civilisation. C'est véritablement une espèce qui, par nature, n'est pas figée dans ses comportements, à l'inverse de tous les autres êtres vivants. C'est, comme le disait récemment un biologiste, une espèce en état d'enfance perpétuel, parce qu'elle connaît un processus de développement permanent.

On a donc là une première différence entre l'homme et les animaux : l'hérédité ne lui transmet pas un comportement fixe.

Autre différence flagrante : aucun des petits des mammifères n'est aussi passif à sa naissance que le bébé qui est totalement incapable d'actualiser les caractères de l'adulte. Dans beaucoup d'espèce, chèvres, chevaux ou bovins par exemple, le nouveau-né se dresse presque immédiatement sur ses pattes et court derrière sa mère pendant sa période d'allaitement.

Les singes eux-mêmes, considérés comme les animaux les

plus proches de l'homme, s'avèrent, dès la naissance, forts et intelligents ; ils s'accrochent d'eux-mêmes de façon vigoureuse au corps de leur mère, qui n'a pas besoin de les prendre dans ses bras. La guenon grimpe dans les arbres avec son nouveau-né agrippé à son corps ; qui plus est, ce nouveau-né cherche à fuir et la mère doit parfois se donner du mal pour le rattraper et le maintenir à proximité.

A l'inverse, l'enfant humain reste passif pendant une longue période. Il ne parle pas, alors que tous les autres animaux poussent immédiatement de petits cris, ou aboient ou miaulent, reproduisant héréditairement les sons d'un langage fixé, limité et propre à l'espèce. Tous les chiens, de toutes les races, dans toutes les régions du monde, aboient ; tous les chats miaulent ; tous les oiseaux ont un cri, un chant, un langage spécifique, qui fait partie des caractères de leur espèce.

La longue période de passivité et d'incapacité de l'enfant est vraiment exclusive à l'homme. Et, à un âge où un jeune bovin est déjà capable de se reproduire, le petit de l'homme en est encore à un stade infantile très éloigné de la maturité, alors que le bovin a une constitution physiologique non moins complexe et qu'il a dû développer un corps d'une masse beaucoup plus importante.

Ceux qui étudient uniquement l'évolution des formes du corps et de ses organes, pour en déduire la filiation directe de l'homme par rapport aux animaux, n'ont pas accordé une attention suffisante aux *différences* qui se révèlent dans cette mystérieuse caractéristique qu'est la longue enfance humaine : il demeure là un vide que les théories de l'évolution n'ont pas encore analysé.

Logiquement, on pourrait envisager que l'homme soit un singe ayant évolué à la suite de longs efforts d'adaptation à son environnement et que cette évolution n'a été due qu'à

ces efforts, car la ressemblance entre le corps de l'homme et celui des singes est évidente. Les os de la face et du crâne de l'homme primitif sont assez voisins de ceux d'un primate et assez ressemblants ; les membres et, de façon générale, le squelette présentent des ressemblances surprenantes. Celui qui pense que l'homme primitif devait lui-même grimper dans les arbres ne fait qu'insister sur un lieu commun spectaculairement développé dans les films sur Tarzan. Pourtant un aspect de la question reste inexplicable. On peut parfaitement imaginer un homme primitif, de type morphologique inférieur, grimpant dans les arbres, mais on ne peut admettre qu'il ait eu un nouveau-né qui aurait parlé, qui se serait accroché lui-même à sa mère, qui se serait dressé sur ses pieds et se serait mis à courir ! On peut en effet difficilement trouver une raison qui aurait imposé à l'homme, dont on sait qu'il a peu à peu évolué pour devenir une espèce supérieure, l'*homo sapiens*, de voir son nouveau-né devenir passif, muet, inintelligent et incapable durant des années de faire ce qu'il faisait à un stade précédent de l'évolution ! Ainsi donc, l'un des caractères vraiment humains, distinctement différenciés, réside-t-il dans le nouveau-né.

Peu importe que l'on ne puisse aujourd'hui l'expliquer. Le fait est là et il nous permet facilement de déduire que, si le nouveau-né de l'homme manifeste une si grave infériorité par rapport à celui des mammifères, cela doit témoigner d'une fonction spécifique dont les autres mammifères sont dépourvus.

Et, puisque cette fonction ne dérive pas de l'hérédité des précédentes formes infantiles, elle constitue un caractère nouveau, survenu au cours de l'évolution.

Ce caractère ne se révèle pas en observant l'homme adulte, il ne se reconnaît avec évidence que dans l'observation de l'enfant.

Une *innovation* est survenue au cours des processus évolutifs qui ont conduit à la réalisation de l'homme, analogue au surgissement des caractères *nouveaux*, par rapport aux reptiles, qui ont conduit aux oiseaux et aux mammifères, à savoir le sang chaud et le souci instinctif des œufs, puis des petits, c'est-à-dire de la protection de l'espèce. La vraie différence entre les oiseaux et les reptiles ne réside pas dans la disparition d'éventuelles dents du bec de l'archéoptéryx ou d'une longue queue aux multiples vertèbres, mais dans l'amour parental qui n'existait pas auparavant et qui est advenu avec la constance de la température du sang. Ce sont là des innovations de l'évolution et pas seulement des modifications.

La fonction de l'enfant

L'enfant doit avoir une fonction spéciale qui ne consiste pas seulement à passer de sa petite taille à celle de l'adulte. « De naissance » il ne possède pas tous les attributs de l'adulte qui n'auraient qu'à se développer et se fortifier pour parvenir à la maturité. En fait, s'il possédait dès la naissance des caractères fixes, comme c'est le cas dans les autres espèces, l'homme ne pourrait pas s'adapter pour vivre dans des climats si variés, ni adopter des comportements si différents, ni faire tant évoluer les formes de sa vie sociale, ni accomplir des travaux si divers.

Il est donc différent des animaux, en ce qui concerne spécifiquement l'hérédité. A l'évidence, il n'hérite pas de ses *caractères*, mais de la capacité à les former. C'est donc *après la naissance* que se construisent les caractères propres du peuple auquel l'enfant appartient.

Prenons l'exemple du langage. Il est certain que l'homme doit posséder et transmettre par hérédité la capacité, toute nouvelle dans l'histoire des espèces, de développer un langage lié à son intelligence et à la nécessité de transmettre la pensée dans le cadre d'une coopération sociale. Mais ce qui existe en lui, à la naissance, ce n'est pas un *langage particulier*. L'homme ne se met pas à parler une langue simplement en se développant, comme le chien se met à aboyer, quelle que soit la région du monde où il se trouve, même s'il est isolé des autres chiens. Le langage lui vient peu à peu et se développe précisément au cours de la période de passivité et d'inconscience de la prime enfance. C'est à deux ans, deux ans et trois mois, que l'enfant parle distinctement et reproduit précisément la langue que parlent ceux qui l'entourent. Ce n'est pas par hérédité qu'il reproduit le langage de son père et de sa mère : si un enfant est éloigné de ses parents et de son peuple et envoyé dans un autre pays où l'on parle une autre langue, il se met à parler la langue de l'endroit où il se trouve.

Un nouveau-né italien envoyé aux États-Unis parlera anglais avec l'accent américain et ne saura pas l'italien. C'est donc l'enfant lui-même qui acquiert la langue et, tant qu'il ne l'a pas acquise, il reste *muet*, à la différence des autres animaux. D'après les rares témoignages dont on dispose, les enfants qui ont été découverts abandonnés dans des forêts, après avoir survécu exceptionnellement à leur abandon au milieu des animaux sauvages, étaient *muets* au moment où ils ont été trouvés, à l'âge de douze voire seize ans. Aucun d'entre eux ne reproduisait les cris des animaux au milieu desquels il avait vécu et par lesquels il avait été, d'une certaine façon, adopté. Le fameux enfant sauvage de l'Aveyron était muet. Découvert dans les forêts de cette région à l'âge d'environ douze ans, il a été éduqué par le célèbre médecin

français Itard, qui, au cours d'intéressantes expériences, a découvert que l'enfant n'était ni sourd ni incapable de parler : il a appris ultérieurement à converser en français puis à lire et écrire dans cette langue. Il n'était sourd-muet qu'en apparence, simplement parce qu'il avait vécu loin des hommes, loin de personnes qui lui auraient parlé.

Le langage s'élabore donc totalement dans l'enfant lui-même. L'enfant le développe naturellement ; il en a donc héréditairement la capacité. Mais il le développe lui-même, en lui-même, en le prenant dans son entourage. Rien n'est, d'ailleurs, plus intéressant que les études psychologiques récentes menées à partir des observations précises sur le développement du langage chez les enfants.

Les enfants absorbent, certes inconsciemment, la langue de leur entourage, sur un mode grammatical et, alors qu'ils semblent passifs pendant une longue période de temps, soudain (ou plus exactement au bout d'environ deux ans et trois mois) ils témoignent d'un phénomène de quasi-explosion d'un langage déjà constitué. Il y a donc eu un développement *intérieur* pendant une longue période de temps au cours de laquelle le bébé était incapable de s'exprimer. Il élaborait dans les mystères de son inconscient tout le langage avec les règles qui mettent les mots dans l'ordre grammatical voulu pour l'expression d'une pensée. Cela, les enfants le font dans toutes les langues existantes. Des plus simples, comme les idiomes de certaines tribus africaines, aux plus complexes, comme l'allemand ou le russe, toutes sont absorbées par les enfants pendant exactement la même période de temps : dans toutes les populations du monde, l'enfant commence à parler vers deux ans. Il en a assurément été de même dans le passé. Les enfants romains parlaient cette langue latine si compliquée, du fait de ses cas et de ses déclinaisons, que les jeunes de notre époque faisant

des études supérieures ont bien du mal à l'apprendre. En Inde, les petits enfants parlaient le sanscrit qui est d'une difficulté presque insurmontable pour les étudiants d'aujourd'hui.

Le tamoul, parlé dans le sud de l'Inde, est une langue très difficile pour nous du fait de ses sons et de ses accentuations presque imperceptibles. On peut y changer le sens d'une phrase simplement en élevant ou abaissant le ton de la voix. Pourtant, les petits de deux ans, dans les villages et les déserts de l'Inde, parlent le tamoul.

Une des grandes difficultés pour qui apprend l'italien est de se souvenir du genre masculin ou féminin des noms : non seulement cela n'obéit à aucune règle mais encore certains noms peuvent être masculins au singulier et féminins au pluriel ou vice versa. C'est pourquoi il est pratiquement impossible à un étranger de ne pas commettre d'erreurs. Pourtant les enfants des rues, illettrés, ne se trompent jamais et rient en entendant les erreurs des étrangers. Il arrive que des étrangers doués, versés dans la langue italienne et connaissant ses règles et sa prononciation, soient convaincus de parler comme un Italien et s'entendent dire : « Vous avez un accent étranger, de quelle nationalité êtes-vous ? »

La langue absorbée pendant la petite enfance est évidente et inimitable : c'est la « langue maternelle ». Elle appartient autant aux personnes incultes qu'à celles qui sont cultivées. Pour tout homme, c'est une langue unique : il en maîtrise la prononciation des différents sons, les intonations de voix et l'emplacement des mots dictés par la grammaire. Elle est caractéristique de l'appartenance à une nation ou à une ethnie, tout comme la couleur de peau ou la morphologie du corps.

Comment se sont fixées ces différentes langues ?

Comment se sont-elles élaborées au long d'une infinité de générations ? Comment ces sons ont-ils évolué à travers la pensée des hommes ? Certainement pas parce que l'enfant y aurait accordé une attention consciente, ni du fait d'une recherche intellectuelle. L'homme a pour caractère héréditaire la faculté de pouvoir parler ; mais ce n'est pas par hérédité que se fait la transmission de telle langue déterminée. De quoi donc hérite-t-on ?

On pourrait prendre l'image des nébuleuses à l'origine des astres. Ce sont des amas presque inconsistants de gaz, des réalités impalpables qui pourtant, peu à peu, se solidifient et se transforment, pour devenir des étoiles et des planètes.

Si, pour suivre cette image, on supposait une hérédité du langage, il s'agirait de quelque chose comme une *nébuleuse*, inconsistante et muette, sans laquelle pourtant il n'y aurait aucune possibilité de développer un quelconque langage. Les nébuleuses seraient de mystérieuses potentialités comparables à celles des gènes se trouvant dans nos cellules qui ont la capacité de diriger la formation des tissus de façon à ce que se forment des organes complexes aux tissus différenciés.

L'embryon spirituel

L'enfant, au psychisme apparemment passif, ne serait-il pas un *embryon* dans lequel se développent les organes et les pouvoirs psychiques de l'homme ? Un embryon où existent seulement des nébuleuses, ayant la capacité de se développer spontanément, mais seulement en *puissant dans l'environnement*, environnement si varié à travers toutes les formes de civilisation. Voilà pourquoi l'embryon humain doit *naître* d'abord

pour pouvoir ensuite s'achever et se développer : ses potentialités doivent être stimulées par l'environnement.

Les « influences extérieures » sont nombreuses, comme c'est le cas pour le développement corporel, où les processus dépendent des gènes mais sont influencés, entre autres, par les diverses hormones.

Dans l'embryon spirituel, existent des *sensibilités* directrices. Dans le cas du langage, par exemple, on remarque, lors des examens sensoriels, que l'ouïe semble être le sens le moins développé pendant les premières semaines de l'existence. Pourtant c'est par ce canal que doivent être recueillis les sons les plus délicats de la parole. On doit donc en conclure que l'ouïe permet une *audition* qui n'est pas seulement une perception : elle est guidée par des sensibilités spécifiques pour recueillir, dans l'environnement, précisément les sons des paroles. Ceux-ci ne sont pas seulement entendus : ils provoquent des réactions motrices dans les fibrilles délicates des cordes vocales, de la langue et des lèvres qui, au milieu de tant d'autres muscles, se trouvent stimulées pour les reproduire. Cependant, ces processus ne conduisent pas à une expression immédiate, ils sont emmagasinés dans l'attente du moment où le langage naîtra. On a ici un mécanisme analogue à celui du développement de l'enfant qui, au cours de sa vie intra-utérine se forme sans fonctionner par lui-même, puis, à un moment donné, naît et se met tout à coup à le faire.

Ce ne sont là que des suppositions, mais il n'en demeure pas moins que des développements internes *dirigés* par des énergies créatives interviennent et que ces développements peuvent arriver à maturité avant de se manifester à l'extérieur. Et dès qu'ils se manifestent, ils se révèlent être des caractères construits pour faire partie de l'individualité.

Incontestablement, ces processus complexes ne suivent pas les processus de fonctionnement qui seront établis chez l'adulte : l'enfant n'apprend pas à parler comme nous pouvons apprendre une langue étrangère, grâce à l'effort conscient et volontaire des facultés mentales. Pourtant il crée une construction stable, exacte, étonnante, analogue à la construction embryonnaire des organes dans l'organisme en gestation. Il existe donc, chez le tout-petit, un état mental inconscient, créatif, que nous avons appelé « l'esprit absorbant ». Cet esprit absorbant se construit non grâce à des efforts volontaires, mais guidé par des « sensibilités internes » que nous appelons les « périodes sensibles », car ces sensibilités ne sont que temporaires, se maintenant juste le temps nécessaire pour que la nature accomplisse son œuvre.

Dans un enfant, si la nébuleuse de la langue rencontre des obstacles à son développement et que les sensibilités auditives constructives ne fonctionnent pas, il peut devenir sourd-muet tout en disposant d'organes de l'ouïe et de la parole parfaitement normaux.

Visiblement, la « création » psychique de l'homme doit receler quelque secret. Si, nous adultes, devons apprendre en déployant tous nos efforts d'attention, de volonté et d'intelligence, comment l'enfant, lui qui n'est pas encore doté d'intelligence, de volonté et d'attention, peut-il mener à bien son immense travail de construction ? Il est évident qu'agit en lui un esprit dont les capacités sont très différentes des nôtres. De ce fait, il doit pouvoir exister dans l'inconscient un mode de fonctionnement psychique différent de celui de l'esprit conscient.

Le langage est l'exemple qui peut le mieux nous éclairer sur ces différences de fonctionnement mental, car il se prête à une étude fine par observation directe.

L'esprit inconscient ne rencontre pas les diverses difficultés que nous, adultes, éprouvons pour apprendre une langue compliquée et même une langue très simple. Évidemment, comme il n'y a pas de difficultés, il n'y a pas de développements graduels qui seraient relatifs à des difficultés. La *totalité* est apprise d'un bloc au cours d'une seule et même période de temps. Ce genre d'acquisition ne peut être comparée aux efforts de *mémorisation* que nous devons faire et il n'est pas soumis à la fragilité de notre mémoire qui laisse facilement s'échapper ses acquis volatils. C'est pourquoi la langue acquise dans la période inconsciente s'imprime de façon indélébile et devient un *caractère* que l'adulte retrouve fixé en lui. Aucune des langues que l'on veut ajouter à la langue maternelle ne deviendra un caractère ; aucune ne sera possédée de façon aussi sûre.

Il en va tout autrement lorsque nous apprenons une langue avec notre esprit conscient. Évidemment, il est assez facile d'apprendre une langue primitive, à la grammaire simple, comme certains idiomes des populations d'Afrique centrale, que des missionnaires ont pu apprendre au cours de leur voyage à travers mers et déserts pour se rendre sur place. Par contre, il est très difficile d'apprendre des langues complexes comme le latin, l'allemand ou le sanscrit que les étudiants mettent quatre, cinq voire huit ans à apprendre sans arriver jamais à les connaître parfaitement. On ne parvient jamais à apprendre totalement une langue vivante étrangère : des erreurs de grammaire ou un « accent étranger » révèlent toujours que ce n'est pas la langue maternelle de celui qui parle. Qui plus est, si l'on ne travaille pas continuellement une langue étrangère, on l'oublie facilement.

La langue maternelle n'est pas confiée à la mémoire consciente, elle est déposée dans une mémoire différente, semblable à celle que les psychologues modernes, les biologistes ou les psychanalystes appellent la « Mnémé » ou « mémoire de la vie », qui retient les formes transmises par hérédité, à travers l'infinité des temps, et est considérée comme un « pouvoir vital ».

Peut-être une analogie pourra-t-elle éclairer cette différence. Comparons donc ce que sont une photographie et une représentation graphique faite à la main par quelqu'un qui y met toute son intelligence, qu'il s'agisse d'écriture, de dessin ou de peinture. La pellicule d'un appareil photo recueille en un instant tous les rayons lumineux qui l'ont touchée. L'opération est la même quel que soit le sujet, forêt ou arbre isolé, groupe de personnes dans un décor ou simple visage sur fond neutre. Quelle que soit la complexité du sujet, la photo est prise de la même façon, en un instant, pendant lequel l'obturateur s'ouvre pour laisser les rayons lumineux pénétrer dans l'appareil jusqu'à la pellicule. Que l'on veuille photographier la couverture d'un livre, qui contient seulement le titre de l'ouvrage, ou bien une page intérieure, couverte d'une fine écriture, le processus et les résultats sont les mêmes.

A l'inverse, si l'on veut faire un dessin à la main, la tâche est plus ou moins ardue et laborieuse et le temps nécessaire bien différent selon qu'il s'agit de reproduire le profil d'un visage, ou une personne entière, ou un groupe de personnes ou encore un paysage. Par ailleurs, le voudrait-on, le dessin ne reproduit jamais tous les détails ; de ce fait, pour avoir un document sur un sujet ou sur la position d'un corps il faut une photo et non un dessin. La reproduction à la main du titre d'un livre est plus facile et plus rapide que celle d'une

pleine page d'écriture. Enfin, l'objet va se trouver représenté lentement au fur et à mesure du travail progressif de la main.

L'appareil photographique, lui, reste le même après la prise de vue, et l'on ne voit rien de l'image qu'il détient. Il faut sortir le film dans une chambre noire, l'exposer à des réactifs chimiques, fixant l'image à l'abri de la lumière qui l'a produite. Quand l'image est fixée, on peut laver le film et l'exposer à la lumière, car elle est désormais indélébile. Elle reproduit toutes les particularités du sujet photographié.

Il semble que l'esprit absorbant agisse de façon analogue : les images doivent rester enfermées dans l'obscurité de l'inconscient et être fixées par une mystérieuse sensibilité, sans que rien n'apparaisse à l'extérieur. Puis, lorsque le phénomène merveilleux s'est accompli, l'acquisition créative peut être traitée à l'extérieur, à la lumière de la conscience, car elle est fixée de façon indélébile avec toutes ses particularités. Dans le cas du langage, la manifestation explose peu après deux ans et l'on retrouve, bien à leur place, les particularités des sons, des préfixes et des suffixes des noms, des déclinaisons, de la conjugaison des verbes et de la construction syntaxique. C'est la langue maternelle indélébile, caractère ethnique.

L'esprit absorbant ! Merveilleux don de l'humanité !

Sans effort, simplement « en vivant », l'individu absorbe dans l'environnement une réalité complexe de la culture telle que le langage.

Si ce mode de fonctionnement demeurait chez l'adulte, comme les études seraient faciles ! Imaginons que nous allions dans un autre monde, disons sur une autre planète, et que nous y rencontrions des hommes qui, simplement en passant et en vivant, absorberaient toutes les sciences sans les étudier, acquérant des compétences sans avoir à faire d'efforts ! On s'exclamerait : « C'est extraordinaire ! Que ces

gens ont de la chance ! » Eh bien, cette façon fantastique de fonctionner de l'esprit existe bel et bien dans l'esprit du petit enfant. C'est un phénomène qui reste caché dans les mystères de l'inconscient créatif.

Voilà donc ce qui advient pour le langage, pour cette construction de sons façonnée par les hommes durant des siècles et des millénaires d'efforts intellectuels, pour ciseler l'expression de la pensée. Ayant admis ceci, il est facile de reconnaître que les caractères psychiques doivent se fixer, de façon semblable, dans l'enfant. Par caractères psychiques j'entends tout ce qui différencie les peuples les uns des autres, à savoir mœurs, préjugés, sentiments et, en général, toutes les caractéristiques que nous sentons « incarnées » en nous, indépendamment de nous, voire en dépit des modifications que notre intelligence, la logique et la raison voudraient leur apporter. J'ai entendu un jour Gandhi dire : « Je pourrais approuver et suivre de nombreuses coutumes des peuples d'Occident, mais jamais je ne pourrai supprimer en moi ma vénération de la vache. » Beaucoup de gens pourraient dire : « Oui, en toute logique ma religion est absurde, mais je garde, malgré tout, un besoin mystérieux de dévotion envers les objets sacrés et de retour à eux pour vivre. » Les tabous s'impriment dans les êtres humains au moment où ils grandissent et, même si ceux-ci deviennent docteurs en philosophie, ils ne parviennent pas à les effacer. L'enfant reconstruit vraiment les caractéristiques des hommes qui l'entourent, en les reproduisant en lui-même, comme par une sorte de mimétisme psychique. C'est ainsi que, en se développant, il devient non seulement un *homme* mais un *homme de son peuple*.

Avec cette description nous avons atteint un secret psychique d'importance vitale pour l'humanité : celui de l'adaptation.

Si l'on suit les théories de l'évolution, l'adaptation finirait par créer les « caractères des espèces », qui font différer celles-ci les unes des autres, jusqu'à ce qu'ils soient fixés et transmis, inaltérables, par l'hérédité.

Chez l'homme, qui doit s'adapter à toutes les conditions et circonstances de son environnement et dont les mœurs ne se fixent jamais parce qu'il évolue constamment sur la voie historique de la civilisation, il bien faut qu'il y ait une « capacité d'adaptation » rapide se situant, non au niveau de l'hérédité, mais dans le champ psychique. Or, cette adaptation — démontrée par le fait que l'on trouve des hommes dans toutes les régions du globe, sous toutes les latitudes, depuis le niveau de la mer jusqu'à de hautes montagnes — n'est pas le propre de l'adulte. L'adulte ne s'adapte pas facilement, ou plutôt, lorsque se sont fixés en lui les caractères de son peuple, il ne vit *bien* que dans sa région et ne vit *heureux* que lorsqu'il est plongé dans un milieu porteur de ces caractères qui sont fixés en lui.

Pour s'adapter, l'adulte qui émigre et va habiter au milieu d'un peuple aux mœurs différentes, doit faire un *effort* souvent pénible. Les explorateurs sont des héros et ceux qui vivent loin de la région de leur naissance sont des exilés.

Celui qui est adapté n'est heureux que dans son lieu de vie, dans les conditions fixées pour son groupe ethnique. L'Esquimau ressent un attrait pour les étendues glacées, tandis que l'Éthiopien est attiré par la jungle ; celui qui a vécu au bord de la mer est fasciné par l'océan, tandis que les peuples du désert se plaisent dans les immenses étendues arides. Celui, par contre, qui *n'est pas adapté* à de nouvelles conditions de vie, doit faire effort pour les accepter. Les

missionnaires ne considèrent-ils pas leur vie comme un sacrifice ?

L'enfant est l'instrument de l'adaptation qui fait que chacun aime son propre coin de terre et est attaché aux coutumes de son peuple. Pour cette raison même, c'est lui qui permet le passage d'un stade de la civilisation à un autre. Tout homme est, en principe, adapté à son temps et se sent bien dans son époque. Tout comme nous ne saurions pas nous adapter au mode de vie social d'il y a dix mille ans, l'homme qui vivait à cette époque reculée, qui ne disposait ni de machines ni de moyens de communication rapides, ne pourrait pas vivre au milieu du vacarme et des déplacements rapides de notre environnement actuel. Il serait terrorisé par les merveilles réalisées grâce aux découvertes de l'homme, alors que nous, nous sommes à l'aise dans ce contexte qui nous offre, comme nous le disons, le *confort*.

Le mécanisme est très simple et très clair : l'enfant incarne en lui l'environnement dans lequel il est plongé et il construit en lui l'homme adapté, capable d'y vivre. Pour accomplir cette fonction, il vit une période embryonnaire, qui est spécifique à l'homme et il la vit de façon cachée, donnant l'impression qu'il est un être vierge et passif.

Ce n'est que depuis la première décennie de notre siècle que l'on a commencé à étudier l'enfant. Tous ceux qui se sont livrés à ces études en sont venus à la conclusion que les deux premières années de la vie sont les plus importantes parce que c'est au cours d'elles que se réalisent les développements fondamentaux qui caractérisent la personnalité humaine. Alors que le nouveau-né n'a aucune des capacités de l'adulte, pas même celle de se mouvoir, l'enfant de deux ans, lui, parle, court, comprend et reconnaît les objets de son environnement. Puis l'enfance se prolonge par l'âge des

jeux qui lui permettent d'organiser ses créations inconscientes et d'en prendre conscience à l'intérieur de lui-même.

La vie se divise en périodes bien distinctes. Chaque période développe des propriétés différentes dont la construction est guidée par les lois de la nature.

Si ces lois ne sont pas respectées, la construction de l'individu peut être anormale voire monstrueuse. Mais si l'on y veille, avec le souci de découvrir et de conforter les lois du développement, alors peuvent se manifester des caractères encore inconnus et surprenants dans lesquels on pourra progressivement entrevoir les fonctions internes mystérieuses qui dirigent la création psychique de l'homme.

L'enfant a de grandes capacités dont nous ne savons pas encore tirer parti.

Dans notre civilisation actuelle, l'un des dangers les plus menaçants est d'aller, dans l'éducation de l'enfant, à *l'encontre des lois* de son développement et de l'étouffer ou de le déformer du fait des erreurs des préjugés courants.

Le contact avec le monde

Une conclusion logique s'impose : si l'enfant, dès la naissance, doit créer en puisant dans son environnement, il faut qu'il soit mis en contact avec le *monde*, avec la vie extérieure des hommes. Il faut qu'il participe, ou plutôt assiste à la vie des adultes. S'il a pour tâche d'incarner la langue de son peuple, il faut qu'il entende les hommes parler, qu'il assiste à leurs conversations. Si c'est à lui qu'incombe l'adaptation à l'environnement, il faut qu'il participe à la vie publique, soit témoin des coutumes qui caractérisent son peuple.

Quelle étrange et impressionnante conclusion ! Si l'enfant

est enfermé dans des garderies, soustrait à la vie sociale, il sera donc réprimé, diminué, déformé et finalement sera anormal, *incapable* de s'adapter, parce qu'on lui aura soustrait les moyens qui lui sont nécessaires pour accomplir sa grande fonction !

Cet enfant qui ne parle pas et ne se déplace pas, devra donc être mis en contact avec la société, amené dans les manifestations publiques pour prendre part à la vie des adultes. Mais qui donc aura le courage d'oser l'affirmer et de tenter une révolution aussi radicale par rapport à nos préjugés modernes ?

Aujourd'hui, alors que l'on dispense aux enfants tant de soins d'hygiène et que l'on se soucie de leur repos au point de les condamner à dormir presque constamment, on voit se multiplier le nombre des enfants ou des jeunes difficiles, retardés, dénués de personnalité et de courage, qui s'expriment mal, hésitent, s'interrompent, voire bégaiement ; on voit de plus en plus de déséquilibrés, d'enfants souffrant de troubles psychiques qui paralysent leur vie sociale. Pourtant, même devant l'évidence de ce spectacle affligeant, la proposition de multiplier les contacts de l'enfant avec les adultes laisserait perplexe. Tout le monde dirait : « Assurément la situation n'est pas saine, mais votre proposition est absurde. »

Ayons donc recours à la nature, car si la fonction du nouveau-né est bien celle que nous avons dite, la nature doit avoir organisé la protection de l'enfant et de sa fonction vitale indispensable à la société.

Eh bien, dans un mode de vie naturel et primitif on constate que c'est exactement ce qui se passe. Le nouveau-né, le petit enfant, l'*embryon spirituel*, qui doit puiser dans son environnement pour préparer son adaptation et construire en lui les caractères propres de son peuple, participe tou-

jours à la vie sociale des adultes. La mère porte son petit dans ses bras et le garde sur elle partout où elle va. La paysanne qui va travailler porte son bébé ; la femme qui va faire ses courses au marché, va à l'église, parle avec ses voisines a toujours son bébé attaché à elle.

L'*allaitement* est le lien qui continue à relier l'embryon spirituel à sa mère. C'est là un fait général chez tous les peuples. Seule diffère la façon dont les mères attachent leur enfant, en gardant les mains libres pour travailler ; elle est caractéristique des coutumes des diverses populations. La mère esquimaude attache son bébé sur son dos, la japonaise le fixe sur ses épaules, l'indienne le porte sur sa hanche, d'autres mères, ailleurs, le placent sur leur tête. Ainsi les mères accomplissent-elles une seconde fonction naturelle, une fonction d'ordre psychique. Elles sont, bien sûr, inconscientes d'accomplir un acte nécessaire au salut du genre humain. La mère n'a rien d'une « révolutionnaire de l'éducation ». Elle ne se voit pas dans le rôle d'une maîtresse, chargée de garder et d'instruire l'enfant. Non, pour elle, il s'agit tout simplement d'un moyen de le transporter. Elle ne s'occupe pas de ce que l'enfant observe. Pour elle, comme pour tout le monde, l'enfant est un être vierge, muet et incapable d'intelligence et de mouvement. Mais il y a là une astuce providentielle de la nature. Parce que ce qui retient l'attention de la mère, l'enfant ne s'y intéresse pas, tandis qu'il observe des choses qui échappent à son regard à elle.

Regardons ce qui se passe dans la foule, sur le marché d'un village africain, par exemple, où l'on trouve des animaux et toutes sortes d'objets, de fruits et d'étoffes et où les gens discutent de leurs affaires. On y voit le nourrisson, l'enfant embryonnaire, regarder de nombreuses choses avec une étrange fixité témoignant de son intérêt ; il regarde l'*environnement* sous ses différents aspects, tandis que la mère

s'arrête pour faire ses emplettes et parler avec les gens. Le *monde*, l'environnement dans son ensemble, échappe à la mère mais pas à l'enfant. La mère regarde les fruits qu'elle veut acheter, l'enfant, lui, s'intéresse aux mouvements d'un chien ou d'un âne. Les centres d'intérêts de la mère et de l'enfant sont différents et complètement indépendants. D'ailleurs, le tout petit est attaché à sa mère de façon telle que son regard soit orienté dans une direction opposée à celui de sa mère. Le plus souvent, les personnes que la mère rencontre s'arrêtent pour dire quelques mots aimables sur le bébé et donnent ainsi à celui-ci, involontairement mais de façon répétée, des leçons de langage.

Dans les peuplades primitives, l'allaitement dure longtemps, plus d'un an, parfois même jusqu'à deux ans. Dans toute cette période importante de la vie, l'enfant fait la conquête de son environnement. En réalité, le corps de l'enfant n'a pas vraiment besoin du lait de sa mère pendant une période aussi longue ; l'allaitement n'est plus nécessaire, mais la mère, guidée par un instinct d'amour, ne veut pas se séparer de l'enfant et continue à le porter, en dépit de son poids qui s'est bien sûr accru.

Un missionnaire français, qui a spécialement étudié les mœurs des Bantous de l'Afrique centrale, a noté que les mères n'avaient même pas l'idée de se séparer de leur enfant. Elles se considèrent presque comme formant un seul corps avec lui ; l'enfant continue à faire partie de sa mère. Ayant assisté à un couronnement royal solennel, ce missionnaire vit la reine arriver avec son enfant dans ses bras, et recevoir l'honneur souverain en le gardant attaché à elle. Il s'est d'ailleurs étonné que les femmes bantoues puissent prolonger si longtemps l'allaitement. Très généralement il dure deux années entières, donc pendant toute la période qui intéresse tant, aujourd'hui, nos psychologues modernes.

Ces témoignages naturels ne doivent certes pas être considérés comme révolutionnaires. Mais nous les regardons avec admiration et avons tendance à attribuer au mérite de ces coutumes le caractère tranquille de ces enfants, qui ne souffrent pas des difficultés et des « problèmes » qu'ont les nôtres. Le secret est simple et tient en deux mots : lait et amour.

La nature, dans sa sagesse, doit nous servir de base pour construire une super-nature encore plus parfaite. Il est certain que le progrès doit dépasser la nature et prendre des formes différentes, mais celui-ci ne peut avancer en la sacrifiant.

Ces indications sont brèves mais ont le mérite d'ouvrir une piste concrète pour la mise en application de cette affirmation générale qui commence à envahir notre monde scientifique : « L'éducation doit commencer dès la naissance. »

Conclusions

L'homme n'est pas un organisme purement végétatif qui vivrait seulement de nourritures matérielles et il n'est pas destiné à se satisfaire des émotions de sa sensualité. L'homme est un être supérieur doué d'intelligence et il a une grande mission à accomplir sur la terre : la transformer, la conquérir, l'utiliser, en construisant un *nouveau monde* merveilleux, dépassant toutes les merveilles de la nature et se superposant à elles. C'est l'humanité qui crée la civilisation. Ses membres sont faits pour le travail et celui-ci est sans limites. Depuis son apparition sur la terre, l'homme manifeste qu'il est un travailleur. Les plus anciennes traces de

l'homme sur la terre sont des pierres taillées de sa main, en fonction d'objectifs qui iront se multipliant et se diversifiant à l'infini. Il est devenu le maître de toutes les êtres vivants, de toutes les substances et énergies répandues dans l'univers. Il semble de ce fait « dans la nature de l'homme » que l'enfant commence par l'absorption de son environnement et accomplisse son développement par le travail, par des expériences progressives sur l'environnement autour de lui. C'est avec l'absorption inconsciente, puis par l'activité sur les choses extérieures qu'il nourrit et développe sa spécificité humaine. Il se construit et forme ses caractéristiques humaines en alimentant son esprit.

Si l'on ne se souciait que de la croissance corporelle de l'enfant, son esprit serait condamné à une *faim* insatiable et il souffrirait de troubles graves résultant de sa « dénutrition psychique ». Rien d'humain ne pourrait se développer normalement en lui. Peu de gens encore ont découvert que les troubles psychiques, dont souffrent aujourd'hui certains enfants dès les premières années de leur vie, sont dus à deux choses : « malnutrition mentale » et « manque d'activité intelligente spontanée ». Ils sont dus à une répression des énergies vitales destinées à développer le psychisme de l'homme et à un rejet des lois qui doivent guider pas à pas sa croissance.

Le monde civilisé devient un immense camp de concentration dans lequel tous les jeunes êtres humains qui arrivent sur la terre sont relégués et mis en servitude, niés dans leur valeur, anéantis dans leurs pulsions créatives, soustraits aux stimulations vivifiantes auxquelles tout homme a droit au milieu de ceux qui l'aiment.

A partir de ce constat, on peut préciser les buts à poursuivre : « Il faut créer une nouvelle éducation commençant dès la naissance. Il faut reconstruire l'éducation en la fon-

dant sur les lois de la nature et non sur des idées préconçues et sur les préjugés des hommes. »

L'éducation actuelle ne se fonde même pas sur la science. C'est pourquoi, aujourd'hui, « dès la naissance » les tout-petits sont soumis à un traitement qui ne s'appuie que sur ce que l'hygiène croit devoir prescrire : « bonne » alimentation, si possible artificielle, ce que facilite l'éloignement de la mère qui, d'ailleurs, prétend volontiers qu'elle n'a plus de lait ; isolement dans une nurserie où l'enfant est confié à une inconnue et privé de l'amour maternel ; condamnation à dormir dans l'obscurité artificielle d'une pièce isolée de la lumière du jour. Quand on sort l'enfant à l'extérieur, on le place dans un landau couvert de façon à ce que l'enfant ne voie rien. L'enfant n'a sous les yeux que la nourrice qui est une sorte d'infirmière, souvent âgée, car on suppose que les personnes d'âge mûr ont plus d'expérience dans le soin des enfants. L'enfant ignore ce qu'est la garde aimante d'une belle et jeune mère. On le réduit à une vie végétative ; les pédiatres et les psychanalystes d'ailleurs osent carrément dire qu'il n'est qu'un « tube digestif ». Le silence, nécessaire au sommeil, se substitue au son des voix humaines. Certes, ce « tube digestif » est bien étudié : on mesure en quantité et en qualité les aliments dont l'administration est strictement réglée et on le pèse régulièrement pour suivre sa croissance. Mais les caresses, la manipulation délicate des membres, suggérées par l'instinct maternel ont été supprimées, alors que c'est bien la nature qui les inspire. Ce sont des stimulations à la vie, des appels à la conscience, ou bien ce sont de délicats massages préparant des muscles encore passifs par un exercice utile à un moment où les mouvements volontaires ne sont pas encore développés.

Chose vraiment étrange ! Les gens ont peur que les caresses et les contacts physiques de la mère ne soient dan-

gereux et indécents au motif qu'ils pourraient éveiller l'instinct sexuel de celui qui vient à peine d'arriver au monde ! A cause de cela on expose les enfants au danger de perdre leur personnalité, leur capacité d'adaptation et d'orientation dans ce monde compliqué où ils viennent d'arriver.

Il est urgent que la société se réveille, prenne conscience d'erreurs si profondes, libère ces prisonniers de la civilisation et prépare un *monde* adapté à leurs besoins suprêmes qui sont d'ordre psychique. Pour la restructuration de la société, l'une des tâches les plus urgentes est la réforme de l'éducation qui doit se faire en donnant aux enfants un environnement adapté à leur vie. L'environnement fondamental est le monde. Les environnements immédiats, tels que la famille et l'école, doivent permettre la satisfaction des pulsions créatives qui, guidées par les lois cosmiques, tendent au perfectionnement de l'être humain.

Quand la connaissance aura remplacé les préjugés, apparaîtra « l'enfant supérieur », avec ses capacités étonnantes qui, aujourd'hui, restent cachées, l'enfant destiné à former une humanité capable de comprendre et de maîtriser la civilisation actuelle.

La lutte contre l'analphabétisme, problème mondial

Le problème de l'analphabétisme resurgit aujourd'hui avec une acuité nouvelle comme l'une des questions d'actualité. Il ne s'agit plus, comme dans le passé, de compiler froidement des statistiques ou de faire des cartes du monde montrant le pourcentage des analphabètes dans la population des différents pays d'Europe et d'Amérique.

Dans l'étude des problèmes sociaux, on ne s'arrête plus, depuis la Seconde Guerre mondiale, aux frontières nationales ni même aux limites des continents ayant une unité de population ou de civilisation. Les analyses s'étendent au monde entier.

L'une des conséquences de la guerre a été l'entrée des peuples d'Asie dans la sphère d'intérêt des Occidentaux. On a aujourd'hui bien conscience que le destin de tous les peuples du monde est désormais lié. Des événements historiques, tels que l'indépendance de l'Inde et d'autres pays d'Asie, et la volonté affirmée de ces pays de contribuer par l'éducation à une entente universelle dans l'intérêt de tous les pays, ont mis le problème de l'analphabétisme au rang des grandes questions actuelles. La persistance dans le

monde de centaines de milliers, ou plutôt de millions d'analphabètes, alors que se déversent déjà, sur tous les continents, les produits et les outils de la civilisation mécanique, crée un contraste criant entre la rapidité du progrès matériel et la lenteur du progrès moral des hommes et un déséquilibre à l'échelle mondiale. L'UNESCO, qui se consacre à l'éducation comme moyen concret d'établir une meilleure harmonie entre les peuples, a choisi de mettre en première priorité la lutte contre l'analphabétisme.

Le problème de l'éducation n'est certes pas celui de l'analphabétisme, c'est même un tout autre problème. L'éducation concerne la formation spirituelle et l'élévation intellectuelle de l'humanité, pour l'adapter aux nouvelles conditions sociales de ce « monde nouveau » dans lequel elle végète parce qu'elle n'y est pas préparée et que, dans une large mesure, elle n'en a pas encore pris conscience. Mais l'éducation peut et doit *circuler* grâce à l'alphabétisation, comme les trains circulent grâce au réseau des voies ferrées.

C'est pourquoi, aujourd'hui, l'Inde indépendante a choisi de mettre au rang de ses tâches les plus urgentes celle de l'éducation de sa population.

Si la première priorité reste celle de pourvoir à l'alimentation de toute la population, elle est immédiatement suivie par celle de créer des écoles pour les enfants et des institutions culturelles pour les adultes : les gouvernements du monde oriental sentent que l'analphabétisme est la question fondamentale à résoudre.

Il y a un siècle et demi, les pays d'Europe et d'Amérique se sont affrontés au même problème et ont décidé qu'il fallait supprimer progressivement l'analphabétisme et l'ignorance en diffusant dans l'ensemble de leurs populations la maîtrise de ce que l'on nomme, en anglais, les trois R, « Rea-

ding, Writing, Reckoning », c'est-à-dire la lecture, l'écriture et le calcul et tout d'abord la lecture et l'écriture.

Cette volonté s'est immédiatement heurtée à de grands obstacles du fait, notamment, que l'on n'avait pas de précédents auxquels se référer. Inévitablement, de nombreuses erreurs ont été commises. Les nouvelles nations d'Asie, elles, ont la chance de pouvoir éviter ces obstacles et ces erreurs ! Pour elles, l'expérience des nations occidentales est d'un grand intérêt : le chemin est tracé et elles peuvent avancer à grands pas vers le but souhaité.

En Europe, les erreurs dues à la mise en place — rapide, générale et sans modèle de référence — de l'éducation des enfants sont retombées sur les enfants. Ceux-ci ont été victimes d'une forme de servitude sans précédent dans l'histoire de l'humanité.

Peu de gens savent que la première impulsion donnée à ce colossal effort social a été due à la révolution qui a ouvert les temps modernes en Europe, marqués par le début des grandes découvertes scientifiques et de l'utilisation généralisée des machines.

La Révolution française de 1789 a vu se produire un phénomène étrange : au beau milieu des violences sauvages d'une insurrection populaire, le peuple lui-même a réclamé que, parmi les *droits de l'homme*, figure celui de posséder le niveau de langage le plus élevé, celui de l'écrit. C'était une exigence curieuse et sans précédent. Elle n'avait rien à voir avec la réaction contre le pouvoir oppresseur qui réduisait le peuple à la famine.

Le peuple ne demandait pas seulement du pain et du travail, comme on l'a fait depuis en suivant l'enseignement de Marx. Il ne se contentait pas d'exiger un changement des hiérarchies sociales et du pouvoir politique. Il revendiquait le droit d'être instruit pour pouvoir bénéficier lui-même de

l'article 11 de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, adoptée en 1791 : « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme », le droit donc de tout citoyen de parler, d'écrire et d'imprimer librement. Ce fut certainement l'une des rares fois où, loin de demander la diminution de son labeur, le peuple réclamait une conquête nouvelle qui supposait un effort à accomplir par chacun au prix d'un pénible travail.

Cette exigence s'enracinait dans une aspiration plus importante encore que le désir de rompre les chaînes de la tyrannie. En fait, il n'aura fallu que trois ans pour établir le principe d'un nouveau système de relations sociales et pour abattre la monarchie, mais il aura fallu un siècle pour que la connaissance de la langue écrite soit diffusée à l'ensemble de la population.

Bien que le cri de guerre de la révolution ait été « liberté », cette conquête-là n'a pas été réalisée par une libération. Elle a, au contraire, nécessité une contrainte. La mise en œuvre concrète de cette tâche colossale n'a, finalement, pas résulté de la destitution d'une monarchie qui avait dépouillé le peuple. Elle a été la conquête d'une autre : le premier empereur des Français, Napoléon, protagoniste de la révolution, renforça le peuple et, pour rendre impossible le retour des situations anciennes, le conduisit de façon décisive vers une vie nouvelle.

Sous sa touche magique, le peuple français s'est transformé en une sorte de vague rompant des digues séculaires. Son épopée a dissimulé sa seule vraie conquête, celle qui demeure aujourd'hui : l'élévation du niveau intellectuel de son peuple, conformément aux *droits* de l'homme.

C'est avec le Code Napoléon que l'instruction obligatoire a fait sa première apparition dans la législation d'une nation. Et du fait que Napoléon a imposé son code aux peuples de

l'Europe, ce principe de l'obligation de l'instruction a conquis non seulement la France mais tout l'Empire, au lendemain des terribles destructions de ses guerres.

L'instruction obligatoire a été instituée dans de nombreux États d'Europe, puis en Amérique et a commencé ainsi lentement et difficilement son immense tâche d'élimination de l'analphabétisme. Toutes les nations civilisées de l'époque en viendront à l'adopter.

L'éducation des masses a ouvert un nouveau chapitre de l'histoire humaine, qui se poursuit et s'étend. En fait, il s'agissait d'une tâche impliquant un travail mental de chaque individu. Or ce travail a été confié aux enfants.

Dans les premières années du XIX^e siècle, l'enfant entrait ainsi dans l'Histoire comme acteur du progrès de la civilisation, mais, en même temps, il devenait une victime. L'enfant ne pouvait pas comprendre comme l'adulte la nécessité de cette conquête essentielle à la vie sociale. Mobilisé jusqu'à l'âge de six ans, l'enfant ne ressentait que la souffrance de la prison et de l'esclavage consistant à être obligé à apprendre l'alphabet et l'art d'écrire : quelque chose d'aride et d'ennuyeux dont il ne pouvait percevoir ni l'importance ni les futurs avantages. Assis sur de lourds bancs de bois, menacé de punitions, il apprenait sous la contrainte, au prix de la santé de son faible corps et même du développement de sa personnalité.

Il en a toujours été ainsi dans la douloureuse histoire des hommes : toutes les grandes conquêtes ont été obtenues au prix de l'esclavage. Les grands monuments égyptiens comme l'expansion maritime de Rome ont requis le sacrifice d'hommes, contraints à coups de fouet au pénible et fastidieux travail du transport des blocs de pierres ou du manie- ment des rames. Cela a donc été aussi le cas pour cette nouvelle conquête : l'élévation du niveau intellectuel de la

population. Pour l'acquisition de l'usage universel de la lecture et de l'écriture, l'humanité a eu besoin d'esclaves et ces esclaves ont été les enfants.

Au début du XX^e siècle, a commencé un mouvement en faveur de l'amélioration des conditions de vie de ces enfants condamnés aux « études forcées ». Mais même si l'on a progressé dans cette direction, l'enfant est encore loin aujourd'hui d'être considéré comme devant jouir de la plénitude de ses *droits naturels d'homme*.

On n'est pas encore suffisamment persuadé que l'enfant qui étudie à l'école est l'homme *en puissance* et que sa valeur ne se limite pas à son rôle au service de l'élévation du niveau culturel moyen de la population, au service d'objectifs nationaux, à sa fonction de fournisseur d'avantages pratiques pour la société. Il possède « ses valeurs propres » et, si l'on veut que l'humanité progresse, l'enfant devra être mieux connu, respecté et aidé. C'est pourquoi l'humanité restera aussi imparfaite qu'aujourd'hui si se maintiennent les différences dans les niveaux de développement, les déséquilibres et leurs conséquences l'empêchant d'avancer sur la voie du progrès. La succession des funestes événements de notre époque le démontre : il est nécessaire et urgent de favoriser le développement des dynamismes humains pour eux-mêmes.

Les pays qui décident de rendre l'instruction obligatoire peuvent tirer profit des expériences antérieures et adopter un meilleur point de départ. Il n'est plus nécessaire de considérer l'enfant comme un moyen du progrès, comme un esclave sur les épaules duquel on va faire reposer le poids du progrès de la civilisation. L'éducation doit commencer par une aide au développement de l'enfant lui-même et ensuite seulement favoriser l'élévation du niveau culturel de la population.

Les besoins de l'enfant et l'aide qui lui est nécessaire pour vivre doivent être la préoccupation fondamentale de l'éducation moderne.

« Les besoins des enfants » ne sont pas seulement ceux de sa vie corporelle. Ceux de son intelligence et de sa personnalité en tant qu'être humain sont autrement plus urgents et plus importants, car l'ignorance est encore plus néfaste à l'homme que la malnutrition ou la pauvreté.

Beaucoup pensent que respecter les enfants et leur vie psychique signifie les abandonner à eux-mêmes, les maintenir dans la passivité, c'est-à-dire ne pas les faire travailler mentalement. C'est tout le contraire ! Quand on prend pour base les dynamismes naturels, autrement dit quand l'éducation suit la psychologie spécifique du développement humain, on permet non seulement un progrès rapide et large de la culture, mais encore un renforcement de la personnalité.

C'est sur la science que s'appuient les progrès de notre civilisation ; c'est donc sur elle que l'éducation elle-même doit se baser.

L'instruction obligatoire commence par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est le fondement sur lequel elle se base. Pourtant la lecture et l'écriture ne sont considérées que comme l'une des nombreuses matières de l'instruction. Il faut au contraire bien les distinguer de tout le reste de la culture. L'art d'écrire n'est pas une pure technique ; sa maîtrise représente la possession d'une forme supérieure du langage, venant s'ajouter à la langue parlée, le langage naturel, la complétant et s'intégrant à elle.

La langue parlée se développe naturellement dans chaque homme. Sans elle l'homme serait un misérable, un asocial, un sourd-muet. La parole est en effet l'un des caractères qui distinguent l'homme des animaux. C'est un don de la nature,

accordé à lui seul. C'est l'expression de son intelligence. Quel intérêt aurait la possession d'une telle intelligence, si l'homme n'était pas capable de transmettre sa pensée et de comprendre celle des autres ? Sans la parole, comment pourrait-il s'associer avec les autres hommes pour atteindre un objectif commun, exécuter un travail ?

La parole est un souffle qui ne peut atteindre que les oreilles de ceux qui sont à proximité : c'est la raison pour laquelle les hommes, depuis la plus haute antiquité, ont cherché d'autres moyens pour transmettre plus loin leurs idées et fixer leurs souvenirs. Il a d'abord utilisé des signes graphiques, les gravant sur des parois rocheuses ou les inscrivant sur des peaux d'animaux. A partir de ces premières tentatives et en passant par de nombreuses transformations, il est progressivement arrivé à l'invention de l'alphabet. Quelle importante conquête ! « Pour le progrès de la civilisation, écrit Diringer, cette conquête a été la plus grande et la plus importante de toutes, car elle permet de relier les idées de l'ensemble de l'humanité au travers des âges et des générations. Mais l'alphabet ne concerne pas que ce développement extérieur ; il touche à la nature même de l'homme, car il complète le langage naturel, y ajoutant une autre forme d'expression. »

Si l'homme est supérieur aux autres animaux, qui ne possèdent pas de langage articulé, alors l'homme capable de lire et d'écrire est supérieur à ceux qui ne peuvent que parler. Seul celui qui maîtrise l'écrit dispose du langage requis pour la culture de notre époque. De ce fait, le langage écrit ne peut pas être considéré seulement comme un objet d'étude, comme un simple élément de la culture, car il n'est rien moins qu'une *caractéristique de l'homme civilisé*.

A notre époque, la civilisation ne peut progresser avec

des hommes ne possédant que la langue parlée et l'analphabétisme est devenu un obstacle au progrès.

J'ai reçu récemment des informations sur la Chine. Outre le mouvement de Tchang Kai-chek et celui des communistes, apparaît sur un autre plan un troisième, dû à un jeune homme qui a consacré son intelligence à simplifier l'écriture chinoise. Il répond à un besoin de son pays que personne n'avait encore compris : l'écriture chinoise actuelle nécessite la connaissance d'au moins neuf mille signes, et avec elle il est impossible de vaincre l'ignorance des masses. Ce jeune réformateur, sans lancer de nouvelles idées ou de nouvelles formes de gouvernement, ni améliorer les conditions économiques ni aucunement faire progresser la *liberté*, s'est acquis en Chine une large popularité et un grand prestige.

A l'évidence, c'est un grand bienfaiteur de la population chinoise. Il a ressenti le besoin de prendre part au progrès du monde, ce progrès qui n'est obtenu que par l'élévation de la personnalité humaine. Le peuple chinois sent que son premier droit, son droit le plus fondamental, est celui de posséder les deux langages nécessaires à l'homme civilisé. Les deux langages sont le point de départ. Puis vient la culture.

Il est donc indispensable, dans les écoles, de bien distinguer, d'une part, la transmission des deux langages liés à la formation de l'homme et, de l'autre, celle de la culture qui ne vient que dans un second temps.

A ce propos, je voudrais faire part de l'expérience que nous avons dans l'éducation des enfants, expérience qui peut se révéler très utile pour ceux qui œuvrent à l'élimination de l'analphabétisme : *le langage écrit peut être acquis par les enfants de quatre ans, bien plus facilement qu'à six ans, âge auquel commence généralement l'obligation scolaire.* Pour apprendre à écrire, les enfants de six ans doivent déployer de nombreux

efforts pendant au moins deux années, alors que les enfants de quatre ans acquièrent ce second langage en quelques mois.

Ils l'acquièrent non seulement sans effort et sans peine mais encore avec enthousiasme. Il y a quelque quarante ans, un phénomène spontané a fait surgir en moi le désir de consacrer ma vie à l'éducation : « l'explosion de l'écriture » chez des enfants de quatre ans.

Cet événement, sur lequel je reviendrai plus loin, a une importance pratique d'un immense intérêt. En effet, si l'on commence ce qu'on appelle l'éducation obligatoire avec des enfants de six ans encore analphabètes, ils vont se heurter à de graves difficultés puisqu'à cette période de la vie l'apprentissage de la lecture et de l'écriture prend du temps et demande de l'énergie. Il impose aux enfants un effort mental ardu, qui peut conduire à un certain dégoût des études, voire de toute instruction intellectuelle. Il peut couper l'appétit du savoir avant d'avoir apporté la moindre nourriture.

A l'inverse, si les enfants de six ans savaient déjà lire et écrire, l'école pourrait commencer aussitôt à transmettre la culture, facilement et de façon intéressante, et faire entrer des enfants enthousiastes dans le domaine des études.

La différence est fondamentale.

Les écoles vraiment rationnelles et modernes, capables d'élever le niveau culturel de la population, doivent pouvoir compter sur les *nouveaux enfants* : ceux qui possèdent déjà les deux langages, les enfants de l'homme supérieur adapté à la vie de notre temps.

Toutes les écoles commencent toujours par l'enseignement de la lecture et de l'écriture. L'écrit fixant les connaissances humaines, c'est une démarche logique. Et puisque le but de l'école est de dispenser des connaissances, il est

nécessaire de donner aux enfants les moyens de rendre ces connaissances durables. Lire et écrire sont les clés qui peuvent ouvrir les immenses réserves des connaissances humaines, réunies, fixées et accumulées dans les livres, grâce à l'art de l'écriture.

Comme on l'a dit plus haut, il faut bien distinguer l'écriture, qui en elle-même est un art, de la connaissance. L'écriture a été rendue accessible à tout le monde par l'invention de l'alphabet qui l'a simplifiée au point de la mettre à la portée même des enfants. Une telle invention a non seulement simplifié mais a également humanisé l'écriture, en reliant directement la langue écrite à la parole et en en faisant le complément.

La langue parlée est constituée d'un petit nombre de sons essentiellement distincts. Ils sont en nombre limité, car ils dépendent des combinaisons possibles entre les mouvements des divers organes de la voix dont les limites sont les mêmes pour toute l'humanité. Dans certaines langues on n'utilise que vingt-quatre ou vingt-six émissions vocales essentielles, dans d'autres davantage mais elles sont toujours en nombre très restreint. Par contre, le nombre des combinaisons possibles de ces sons qui forment les mots est, lui, illimité ou presque. On peut enrichir sans limites le vocabulaire d'une langue ; les dictionnaires ne le contiennent pas en totalité et aucun ne pourrait réunir tous les mots que l'on pourrait former en utilisant les lettres et les syllabes selon les lois mathématiques des combinaisons et permutations.

L'écriture alphabétique consiste à représenter par un signe graphique tous les sons qui composent un mot. De ce fait ces signes, les lettres, sont peu nombreux, aussi peu nombreux que les sons élémentaires. Cette représentation est parfaite dans les langues dites « phonétiques ». Mais, de façon plus ou moins parfaite, toutes les langues écrites sont

basées sur ce principe simple. Le fait que tous les écrits alphabétiques ne correspondent pas phonétiquement au langage parlé est une difficulté qui résulte du fait que l'alphabet n'a pas été utilisé complètement selon sa signification, mais cette difficulté pourrait être corrigée, ce qui faciliterait l'écriture. Il est indubitable, d'ailleurs, que les langues et leur transcription continuent à évoluer et à se perfectionner.

C'est la raison pour laquelle l'apprentissage de l'écriture devrait commencer par une analyse des sons élémentaires des mots. C'est la démarche qui doit être adoptée.

L'écriture ne devrait pas commencer avec les syllabaires, ces livres scolaires qui commencent toujours par donner des syllabes et des mots imprimés.

Dans l'apprentissage de l'écriture, on ne devrait commencer à utiliser l'alphabet qu'en se servant des signes alphabétiques eux-mêmes, pour les mettre en relation directe avec les sons qui sont représentés.

Alors leurs combinaisons constituant des mots pourraient dériver directement du langage parlé qui existe déjà dans l'esprit des enfants. Cette démarche est si simple qu'elle peut conduire à l'écriture comme par magie, parce que les signes alphabétiques en eux-mêmes sont simples et faciles à écrire et que leur petit nombre permet leur mémorisation par tout le monde.

Un raisonnement logique conduit à la conclusion suivante : si cette démarche est utilisée, l'écriture vient spontanément et permet à chacun de représenter immédiatement tout le langage parlé qu'il possède.

Avec cette clé, le problème de l'apprentissage de l'écriture serait résolu sans difficulté. Non seulement celui-ci ne demanderait que quelques mois mais encore l'écriture pourrait *se développer spontanément*, se complétant progressivement au fur et à mesure que l'esprit s'exerce à cette tâche.

Découvrir l'alphabet directement par le langage parlé : voilà la façon de parvenir à l'art d'écrire en suivant une *voie intérieure*. On parviendrait ainsi à la maîtrise de l'écriture par l'analyse des mots que chacun possède déjà et par l'activité de son propre esprit, intéressé comme par une conquête magique.

Si, au contraire, on apprend l'écriture à partir de livres, on la fait reposer sur l'aptitude à la lecture. Or les livres proposent des groupes de mots arbitrairement choisis, qu'il faut découvrir et apprendre, et cela multiplie la difficulté. Il en résulte un langage distinct : un langage écrit, pris à l'extérieur et venant du déchiffrement de syllabes et de mots sans intérêt pour l'enfant.

C'est comme si l'on tentait de construire de l'extérieur un autre langage en commençant par des sons, des balbutiements sans signification, comme cela se passe pour l'enfant au cours de sa première année d'existence, c'est-à-dire en suivant une démarche semblable à celle utilisée par la nature dans la construction du langage articulé dans un nouvel être humain encore dépourvu d'intelligence et d'aptitude motrice, tel qu'il est à sa naissance.

Si, à l'inverse, on découvre l'alphabet à partir de la langue parlée, le processus n'est plus qu'une simple transcription en signes graphiques du langage que l'on possède.

Dans ce cas, chaque mot est connu et a toujours un sens pour l'esprit. L'écriture progresse parce qu'elle paraît intéressante. Le langage que l'on possède devient ainsi double et se fixe sous une forme stable. Les yeux et la main agissent ensemble sur le trésor que l'ouïe et les organes vocaux ont spontanément accumulé. Mais alors que le langage parlé n'est qu'un souffle qui s'évanouit dans l'espace, l'écrit se constitue en objet permanent qui reste fixé devant les yeux et peut être manié et étudié.

C'est à cause de cette relation directe avec les sons des mots que l'alphabet représente l'une des plus grandes inventions de l'humanité.

Plus que toute autre invention, l'alphabet a influé sur le progrès humain, parce qu'il a modifié l'homme lui-même, lui donnant de nouvelles capacités, supérieures à celles qu'il tient de la nature. Il a mis l'homme en possession de deux langages : l'un naturel et l'autre super-naturel. Grâce à ce dernier, l'homme peut transmettre sa pensée à des gens éloignés ; il peut la fixer pour ses descendants ; il peut commodément se constituer un trésor, défiant le temps et l'espace, avec la production intellectuelle de toute l'humanité.

« Il est surprenant, dit Diringer, que l'histoire de l'écriture soit négligée, telle une Cendrillon, autant par les hommes cultivés que par les ignorants. Cette histoire ne fait l'objet d'études ni à l'Université, ni dans les écoles secondaires, ni dans le primaire et aucun musée important n'a jamais cru nécessaire de présenter une exposition montrant le développement de l'écriture » (D. Diringer, *L'alfabeto*).

Préoccupés par le progrès extérieur, les hommes n'ont pas suffisamment fixé leur attention sur cet instrument magique.

L'écriture n'est pas l'alphabet. L'écriture est une série de tentatives pour transmettre la pensée sur un mode pratique et permanent : son histoire remonte à des milliers d'années. L'homme a cherché d'abord à représenter les objets de sa pensée par des dessins, puis à symboliser les idées par des signes. C'est seulement récemment que, avec l'alphabet, il a trouvé une solution simple.

Ce ne sont pas les idées qui doivent être représentées par des signes, mais les sons qui composent le langage, car seul le langage peut vraiment exprimer les idées et le contenu des

pensées les plus élaborées. Et l'alphabet permet d'atteindre ce résultat parce qu'il traduit fidèlement la langue parlée.

Dans l'enseignement de l'écriture, la fonction de l'alphabet n'est habituellement pas prise en considération. Il n'est présenté que comme une analyse du langage écrit, et non comme la fidèle reproduction de la langue parlée. On l'enferme dans l'écrit, sans montrer son but et son intérêt.

De ce fait, il constitue une initiation ardue aux études. Son but et son avantage restent longtemps cachés à l'esprit de l'enfant. Même dans les langues parfaitement phonétiques, on enseigne le langage écrit de la même façon que l'on enseignerait l'écriture chinoise qui, elle, n'a aucune relation directe avec les sons des mots et qui donc ne possède pas la merveilleuse et si pratique simplicité de l'alphabet.

Notre expérience, qui a commencé avec des enfants âgés de trois à six ans à partir de 1906, à Rome, est, je crois, le premier et l'unique exemple d'un apprentissage de l'écriture en utilisant directement les signes graphiques de l'alphabet pour transcrire le langage parlé sans recourir à des livres. Le résultat fut étonnant et inattendu : l'écriture advint de façon « explosive », en commençant par des mots entiers, qui jaillissaient sans cesse de l'esprit des enfants. De leurs petites mains, ils recouvraient de mots écrits les ardoises, les sols et les murs, dans un élan infatigable et exaltant de travail créatif. Ce stupéfiant phénomène eut lieu avec des enfants âgés de quatre ans, quatre ans et demi.

Je suis certaine que cette expérience, déjà ancienne, peut se révéler utile aujourd'hui, pour combattre l'analphabétisme en utilisant les ressources de la nature humaine.

Déjà, c'est en soi un progrès concret que de présenter l'écrit sous son aspect réel et simple en le reliant directement au langage parlé. C'est un progrès concret qui peut être appliqué aux adultes aussi bien qu'aux enfants.

Dans ce cas, l'écriture devient un moyen d'expression et suscite une activité dont l'intérêt est renforcé par l'enthousiasme d'une conquête évidente, par le sentiment de l'acquisition d'une nouvelle aptitude.

Le langage écrit, après une première phase où il se stabilise dans l'individu, devient un talisman qui permet de pénétrer dans l'océan de la culture, ouvrant, plus ou moins totalement mais à tous, un monde nouveau. Les livres de lecture et les syllabaires doivent donc être supprimés durant la première période au cours de laquelle l'écriture est acquise en tant que nouveau moyen d'expression. L'alphabet fonctionne alors comme une clé tournée de l'intérieur.

La culture en elle-même ne se confond pas avec la maîtrise de l'écrit. Mais, si l'on peut facilement imaginer un homme d'expérience et de haute valeur morale incapable de lire à une époque antérieure à l'invention de l'alphabet, on ne peut guère le concevoir analphabète de nos jours, dans la mesure où nul ne peut parvenir à une réelle grandeur morale sans participer à la culture de son temps.

Les deux aspects sous lesquels on peut considérer le langage conduisent à une distinction qui peut être d'une grande importance pratique. Savoir écrire c'est posséder un moyen d'expression. Il s'agit d'un mécanisme très simple à acquérir. On peut le décomposer en deux éléments et cette analyse est fort importante.

Car, être lettré c'est bien plus que savoir écrire. Et être illettré c'est être dépourvu de culture, ce qui est tout autre chose que d'être analphabète.

L'aptitude à écrire n'est liée qu'à l'alphabet et au langage parlé ; elle ne demande que la capacité d'analyser les sons. Être lettré, c'est-à-dire instruit, cultivé, c'est avoir pénétré dans la littérature, liée au monde extérieur, aux livres qui fixent les images et les idées, donc à la lecture.

Nos expériences, réalisées avec des enfants de quatre ans (période pendant laquelle l'écriture peut « exploser » comme conséquence d'une conquête déjà faite) ont été particulièrement importantes. Le développement du langage dure en fait jusqu'à cinq ans et l'esprit se trouve alors dans une phase active pour tout ce qui concerne la parole.

C'est au cours de cette période, que l'on pourrait appeler « la saison de la vie », que le langage écrit peut s'épanouir et fructifier. Dans la nature, les récoltes ne dépendent pas seulement des semences et de la préparation du sol mais encore de la saison où l'on a jeté la semence.

L'analyse du mécanisme de l'écrit, qui permet de le lier alphabétiquement avec la langue parlée, peut être utile aux adultes comme aux enfants, mais la saison favorable est celle pendant laquelle l'être humain complète et perfectionne spontanément son langage parlé. C'est la « période psychique sensitive » des petits enfants, voulue par la nature dans ce but. On peut ici utiliser l'expression de « développement du langage écrit », car en reliant l'alphabet aux sons de la parole, les deux langages se développent, s'étendent et s'enrichissent comme un ensemble organique.

La préparation à l'acquisition de ce mécanisme peut se faire selon un processus naturel. Le langage parlé lui-même commence avec des balbutiements prolongés, qui font fonctionner mécaniquement les organes de la parole. C'est seulement à deux ans, lorsque les mouvements de ces organes sont bien établis, que le langage se développe sous la poussée de l'intelligence de l'enfant. Celle-ci absorbe alors de nouveaux mots et continue à perfectionner la construction du langage, en puisant dans l'environnement en écoutant les personnes de son entourage. Il y a ainsi deux phases différentes : une dans laquelle le mécanisme — le fonctionnement aisé des organes de la parole — est préparé par de

longs exercices ; puis une seconde, intellectuelle, dans laquelle le langage développe sa construction expressive.

Dans cette seconde phase, à savoir dans la période intellectuelle du développement naturel du langage, le perfectionnement de celui-ci peut être aidé par la connaissance de l'alphabet, de la même façon que, chez l'adulte, l'intelligence se perfectionne grâce à l'acquisition de la culture au moyen de la lecture.

Le fait important est que la connaissance de l'alphabet et la capacité d'écrire qu'elle permet aident le développement du langage chez l'enfant. Dans la mesure où l'alphabet arrive à point nommé, il facilite un développement naturel et, de ce fait, il est absorbé avec une avidité vitale.

Les signes de l'alphabet tels que nous les donnons aux enfants, sous forme d'objets distincts et maniables, agissent comme des stimulations qui suscitent une activité consciente à l'égard du langage articulé, acquis antérieurement de façon inconsciente. Ils conduisent les enfants à analyser les sons composant les mots et donnent à ces sons une forme visible pouvant rester en permanence devant les yeux.

L'alphabet mobile est un instrument docile que la main peut manier, qui permet de faire des combinaisons et de construire des mots, tout comme on agirait avec les différentes pièces d'un puzzle, et il guide vers une conquête assurément merveilleuse, car de quelle conquête plus merveilleuse pourrait-on rêver ?

Ces objets en petit nombre permettent de construire *tous les mots* qu'un enfant possède et même les mots prononcés par les autres. Cet exercice intellectuel, si facile, représente donc une aide à la précision, au perfectionnement et à la fixation du langage parlé.

La *base* de ces exercices consiste évidemment à analyser les mots, à les *épeler*. C'est un exercice tout intérieur qui per-

met de faire une révision de son propre langage en le décomposant. Ceci, l'enfant ne l'avait pas encore fait. Il ne pouvait le faire sans posséder la clé fournie par ces signes visibles et mobiles.

De cette façon, l'enfant *découvre* son propre langage. Toute tentative qu'il fait pour construire un mot, se base sur une recherche et aboutit à une découverte, celle des sons qui forment le mot et qu'il veut reproduire.

Ces exercices peuvent également intéresser l'adulte analphabète. Cela a été prouvé. L'alphabet peut être pour tous une clé qui conduit à l'exploration de son propre langage, en suscitant un nouvel intérêt pour lui. L'intérêt surgit non seulement en raison de cette analyse, qui fait dépasser la difficulté de l'orthographe dans le langage écrit, mais encore d'une découverte : les signes alphabétiques sont en petit nombre, pourtant, si peu qu'ils soient, ils peuvent exprimer tout le langage dans toutes ses formes et en toute occasion ! Si un adulte, par exemple, sait de mémoire une poésie ou une prière, il peut avec l'alphabet construire tous les mots de ce texte.

Il est fantastique de penser que tous les livres d'une bibliothèque entière, tous les articles qui remplissent tous les jours les pages d'innombrables journaux sont tous des combinaisons de l'alphabet et que les propos que l'on entend dans le milieu où l'on vit et tous ceux qui sont transmis par la radio sont tous composés de ces mêmes sons représentés par de si petits objets : les lettres de l'alphabet !

On peut aisément comprendre que cette pensée donne un sentiment d'élévation de l'esprit à l'adulte analphabète. Elle peut être pour lui une révélation et une source d'inspiration.

Mais ce ne sont pas ces idées qui fascinent l'enfant : en lui, ce sont des énergies vitales qui agissent. Les exercices avec l'alphabet lui donnent des émotions exaltantes, car,

dans la période de développement du langage, ce travail de création illumine l'esprit d'une vive lumière.

Dans nos premières écoles les enfants brandissaient des papiers reproduisant les lettres de l'alphabet, comme s'il s'était agi de drapeaux, et manifestaient par des cris leurs élans d'enthousiasme. Dans mes livres, j'ai déjà évoqué ces enfants qui se promenaient tout seuls, comme des moines en méditation, analysant des mots à voix basse : « Pour faire Sofia, il faut S-o-f-i-a. » Une fois, un père demanda à son enfant qui fréquentait notre école : « Aujourd'hui, as-tu été bon ? » L'enfant répondit avec emphase : « Bon ?... B-o-n ! » Un mot l'avait frappé et aussitôt il en avait analysé les composantes sonores.

Les exercices avec l'alphabet mobile mettent le langage en mouvement et provoquent une activité proprement intellectuelle.

Il faut remarquer, cependant, que dans tous ces exercices, la main *n'écrit pas*. L'enfant peut reconstituer des mots longs et difficiles, sans avoir jamais écrit, sans avoir jamais eu un crayon entre les doigts.

L'exercice de décomposition des mots n'est qu'une *préparation* à l'écriture, mais dans cet exercice deux activités sont potentiellement réunies : l'écriture d'une part, parce que ce qui résulte objectivement de ces exercices ce sont des mots écrits, et la lecture d'autre part, car lorsque les enfants regardent les mots écrits, ils lisent. C'est pourquoi ces exercices continus de transcription de mots parlés en mots écrits préparent non seulement à écrire mais encore à écrire *correctement*.

Dans les écoles, l'orthographe de l'enfant qui écrit est souvent incorrecte. Cette difficulté si sérieuse dans les écoles traditionnelles (à tel point qu'en Amérique il y a aujourd'hui des cliniques pour l'orthographe) est entièrement résolue

grâce aux constructions faites avec l'alphabet mobile. Cet exercice prépare à lire sans livres et à écrire sans écrire.

Il s'agit, comme je l'ai dit, du « langage écrit, libéré du mécanisme de l'écriture ».

L'écriture proprement dite, avec la plume traçant les lettres de l'alphabet, n'est qu'un mécanisme d'exécution. D'ailleurs, on peut produire des écrits avec les machines à écrire et à imprimer indépendantes du travail intellectuel.

La main est comme une machine vivante, dont les mouvements doivent être préparés de façon à pouvoir être au service de l'intelligence. Dans notre démarche, cette préparation se fait au moyen d'exercices distincts qui conduisent à fixer les coordinations motrices nécessaires.

L'intelligence est l'organe exécutif. C'est là une notion qui, dans la pratique, conduit à différentes démarches de préparation.

Si l'on commence, comme on le fait dans les écoles traditionnelles, à apprendre à écrire en *écrivant*, on rencontre des difficultés. Celles-ci ne sont pas insurmontables mais sont certainement *inhibitrices* pour le travail mental. C'est un peu comme si un homme déjà intelligent, plein d'idées et désireux de parler n'avait pas encore à sa disposition les mécanismes permettant l'articulation de la parole. Une telle démarche est d'ailleurs adoptée pour promouvoir le langage chez les sourds-muets en suscitant les mouvements vocaux articulés par l'envie de parler et l'effort pour le faire.

La même chose se passe lorsque l'on veut faire l'apprentissage de l'écriture en passant directement à l'acte d'écrire.

Si un ouvrier à la main calleuse doit se mettre à utiliser une plume à la pointe si fine, ou bien un crayon, il est contraint de faire des exercices difficiles pour lui, pénibles, voire décourageants. La plume cassée, les tâches d'encre, la pointe du crayon brisée constitueront pour lui un appren-

tissage déprimant. Ses résultats trop imparfaits mettront à rude épreuve sa bonne volonté.

Pour les enfants, dans les écoles élémentaires, la plume devient d'ailleurs un véritable instrument de torture et l'acte d'écrire un travail forcé imposé par la contrainte et des punitions permanentes.

Une préparation de la main est donc nécessaire. Il faut apprendre l'écriture avant d'écrire au moyen d'une série d'exercices intéressants qui sont une espèce de gymnastique, semblable à celle que l'on pratique pour assouplir les muscles du corps.

La main est un organe externe dont les mouvements peuvent être préparés par un apprentissage approprié, parce qu'ils sont visibles et simples : ce n'est pas comme dans le cas de la parole qui, elle, nécessite des mouvements imperceptibles et secrets d'organes non visibles comme la langue et les cordes vocales.

La main qui écrit a elle-même besoin de coordinations, mais celles-ci peuvent être analysées : tenue entre les doigts de l'instrument pour écrire, mouvement fluide guidant la plume, dessin minutieux des lettres de l'alphabet et, simultanément, maintien de la main restant légère et sûre.

Ces divers mouvements peuvent être préparés, un par un, au moyen de différents exercices.

En ce qui concerne les adultes, on peut parfaitement imaginer une préparation spécifique aux travailleurs manuels analogue à celle que nous réalisons pour les enfants de nos écoles, chaque exercice préparant un geste.

En déplaçant des objets au cours d'exercices sensoriels, les enfants préparent leur main à tous les gestes nécessaires pour l'acte d'écrire (voir *Méthode de préparation indirecte à l'écriture*).

Il suffit de leur donner des indications exactes sur la façon de manier les instruments de l'écriture.

La *précision* de leur maniement suscite chez les enfants un nouvel intérêt. Dans la période de la prime enfance, ceux-ci sont incités par la nature à coordonner les mouvements de leurs mains, ce que révèle d'ailleurs leur tendance instinctive à toucher à tout, à tout saisir et à jouer avec n'importe quel objet. « A l'âge des jeux », la main de l'enfant est portée par une pulsion vitale à se prêter une préparation indirecte à l'écriture. A cet âge, il a le goût du dessin.

Cet immense avantage d'une main *neuve* et animée d'énergies naturelles ne se retrouve plus chez l'adulte et même, déjà, chez l'enfant de six ans. Celui-ci a déjà dépassé la période sensitive (l'âge des jeux, l'âge du toucher) et donc a déjà fixé au petit bonheur les mouvements de sa main. Chez l'ouvrier, bien sûr, la situation est plus défavorable encore car, pour apprendre à écrire, il doit vaincre des réflexes que ses habitudes de travail ont fixés dans sa main. C'est précisément à cause de cette difficulté qu'il est utile de préparer indirectement la main de l'adulte analphabète à l'aide d'exercices manuels, en particulier à l'aide du dessin, non pas à main libre, mais avec un guide précis, qui permet d'obtenir un résultat satisfaisant : la reproduction bien exécutée de motifs décoratifs.

Ce faisant, on aurait ainsi une sorte de gymnastique préparant les mécanismes de la main, parallèle dans son but à la préparation, intellectuelle elle, de l'écriture, réalisée avec l'alphabet mobile.

L'esprit et la main, donc, sont préparés séparément à la conquête du langage écrit, selon des démarches différentes.

Ne manque plus que le geste décisif, celui qui va tracer effectivement avec la main les signes de l'alphabet que l'œil connaît déjà.

Les méthodes traditionnelles, qui sont en usage dans les écoles, consistent à faire copier aux enfants des lettres déjà tracées, placées comme modèles sous leurs yeux. Cette démarche semble logique mais elle n'est que naïve. Car les mouvements de la main ne sont pas reliés directement à ce que voit l'œil. *Voir* n'aide pas la main à *écrire*. Lorsque l'on cherche à exécuter une écriture en regardant un modèle, il s'agit d'une démarche volontaire.

Le mécanisme n'est pas le même que dans l'élaboration du langage parlé, où l'ouïe et les mouvements permettant d'émettre des sons articulés ont quelque mystérieuse et intime corrélation, ce qui est l'un des caractères distinctifs de l'espèce humaine. C'est pourquoi l'acte de copier repose sur un effort artificiel qui conduit à une série de tentatives imparfaites, fatigantes et décourageantes.

La main peut, en fait, se préparer à tracer les signes alphabétiques mais si l'un des cinq sens peut l'aider ce n'est pas celui de la vue mais celui du toucher, de la cénesthésie. Pour cela, nous avons préparé pour les enfants des lettres découpées dans du papier émeri contrecollé sur du papier glacé et nous apprenons aux enfants à les toucher minutieusement en passant les doigts sur chacune, dans le sens de l'écriture. Ainsi les enfants deviennent-ils capables de reproduire, à leur dimension, les formes des lettres de l'alphabet mobile.

Démarche très simple qui, pourtant, conduit à des résultats étonnants !

Parce qu'ainsi les enfants enregistrent dans leur main même la forme des lettres, leur calligraphie est parfaite dès qu'ils commencent à écrire spontanément. Tous les enfants écrivent de la même façon parce que tous ont touché les mêmes lettres.

On peut parfaitement adopter la même démarche pour

les ouvriers analphabètes. Un ouvrier quelconque, se laissant guider par l'effet du côté rugueux des lettres sur la sensibilité tactile de ses doigts, est tout à fait à même de suivre le contour des lettres. Il peut suivre ainsi toutes les particularités de la forme propre à chaque lettre de l'alphabet.

D'ailleurs, il y a deux siècles environ, un artiste qui travaillait au Vatican a formé ainsi des adultes à l'écriture calligraphique. A cette époque on écrivait encore à la main des livres et d'exquises œuvres d'art sur parchemin : certains spécialistes devaient donc être capables de calligraphier, c'est-à-dire d'avoir une belle écriture, mais ils avaient parfois du mal à réaliser parfaitement les moindres particularités de l'écriture.

Cet artiste, donc, eut l'idée de faire toucher des modèles par ses élèves, au lieu de leur demander de les copier et il réussit ainsi à préparer des calligraphes capables de travailler rapidement et parfaitement, dont la formation par d'autres méthodes aurait demandé beaucoup plus de temps et n'aurait pas toujours été couronnée de succès.

C'est simple comme l'œuf de Christophe Colomb ; c'est pratique et logique.

Quand tout est prêt, la main peut se mettre à écrire. Et si l'esprit a déjà fait des exercices de décomposition et de reconstruction des mots, l'écriture peut « exploser » d'un coup par le tracé subit de mots entiers et même de phrases. C'est comme un prodige, comme un nouveau don de la nature.

C'est ce qui s'est passé au cours de la fameuse « explosion de l'écriture » chez des enfants de quatre ans. Ils écrivaient en reproduisant les formes qu'ils avaient touchées, donc ils écrivaient bien. En outre, leur orthographe était correcte, car c'était un acquis indépendant et antérieur de leur intelligence.

La rapidité avec laquelle les enfants apprennent à écrire est stupéfiante. Dans mes propres expériences, ils étaient mis en contact pour la première fois avec l'alphabet au mois d'octobre et vers Noël ils écrivaient des lettres à leur famille. Avant déjà, ils avaient commencé à écrire sur des ardoises des mots d'accueil pour les personnes venues nous rendre visite à l'école.

Cela venait de ce que la main de ces enfants avait été préparée indirectement à écrire par un long maniement du matériel sensoriel et de ce que la langue italienne est presque totalement phonétique et peut s'écrire avec vingt et une lettres seulement.

Mais, même pour les langues non phonétiques, le phénomène se produit, demandant il est vrai un peu plus de temps. Dans tous les pays dont la langue n'est pas phonétique, les pays anglophones ou néerlandophones, par exemple, les enfants de six ans de nos écoles sont déjà alphabétisés.

Quant à la lecture, elle est déjà, d'une certaine façon, impliquée dans les exercices avec l'alphabet. Dans une langue parfaitement phonétique elle pourrait même se développer sans aucune aide dans la mesure où il y aurait beaucoup d'enthousiasme pour la découverte des secrets de l'écriture.

Quand, le dimanche, nos petits passent avec leurs parents devant des vitrines, ils s'y arrêtent longuement et réussissent à déchiffrer les mots qui y sont peints en caractères d'imprimerie, alors que les lettres qu'ils connaissent par notre alphabet mobile sont des cursives.

Ils accomplissent donc un véritable travail d'interprétation, semblable à celui que l'on fait pour lire les inscriptions des peuples disparus.

Un tel effort ne peut être accompli que s'il y a un intense désir de découvrir ce qui est écrit en le déchiffrant.

Dans notre première école, fréquentée par des enfants qui étaient tous fils d'illettrés et qui donc n'avaient pas de livres chez eux, l'un des enfants apporta un jour un morceau de papier chiffonné et sale en disant : « Devinez ce que c'est ! » — « Un morceau de papier sale ! » — « Non, c'est une histoire ! » Les autres enfants se réunirent autour de lui très étonnés et tous s'accordèrent sur la prodigieuse vérité.

Après cela, ils recherchèrent des livres et en arrachèrent des pages pour les emporter chez eux.

On peut conclure de telles expériences que l'apprentissage de la lecture dépend plus de l'activité mentale de l'enfant que de l'enseignement qui lui est donné.

A cinq ans, nos enfants lisaient des livres entiers et la lecture les satisfaisait et les divertissait autant que les histoires fabuleuses que les adultes racontent aux enfants pour les distraire.

Les enfants s'intéressent aux livres quand ils savent lire. Ceci est si évident qu'il semblerait inutile de le dire, et pourtant...

Dans les écoles traditionnelles, la lecture commence directement dans les livres : les enfants doivent apprendre à lire en lisant.

Les premiers livres de lecture sont conçus sur la base de vieux préjugés sur des difficultés imaginaires successives à surmonter, en progressant des mots courts aux mots longs, des syllabes simples aux syllabes complexes et ainsi de suite, c'est-à-dire en mettant à chaque pas des obstacles à surmonter.

En réalité, ces difficultés n'existent pas. Les enfants possèdent déjà, dans leur langue maternelle, des mots courts et longs et des syllabes de toutes sortes. Il *suffit* donc de faire une analyse des sons et de trouver pour chacun le signe alphabétique correspondant. C'est ainsi ! Même si cela peut

sembler difficile à comprendre pour ceux qui sont encore étrangers à cette vérité !

La lecture ne doit donc pas être utilisée pour surmonter des difficultés du genre de celles que nous avons mentionnées. Elle est l'entrée dans le langage écrit, dans le domaine de la culture. Elle n'est pas, comme l'écriture, un moyen d'*expression*. Elle a, au contraire, pour but de recueillir et recréer, grâce aux signes alphabétiques, des paroles et des idées exprimées par d'autres personnes qui nous parlent dans le silence.

La lecture nécessite elle aussi une préparation.

Il n'est pas possible ici de décrire de façon détaillée les moyens que nous utilisons dans ce but, mais il faut répéter que la lecture ne doit pas commencer avec des livres.

Nous y initiions les enfants avec une série de matériels, qui commencent par de petits papiers où sont écrits le nom connu d'objets familiers : il s'agit de reconnaître le sens du mot lu, en mettant le papier à côté de l'objet qu'il représente.

Dans la phase suivante, nous donnons de courtes phrases qui indiquent des actions à exécuter. Proposer des *noms* apprend à distinguer un élément de la phrase ; proposer des actions fait distinguer un autre élément, à savoir les *verbes*. C'est ainsi que les premières lectures peuvent être préparées d'une façon qui introduit à l'étude grammaticale du langage.

L'enfant de deux ans possède non seulement des mots, mais encore leurs diverses combinaisons, nécessaires pour exprimer la pensée dans sa langue maternelle. Car le sens des mots ne suffit pas pour avoir le sens de la phrase : il faut encore que les mots soient placés dans le bon ordre pour que l'idée exprimée soit claire.

Chaque langue a sa façon d'ordonner les mots et cet

ordre est complètement transmis à chacun au cours des deux premières années de la vie.

Et de même que, au cours de la période d'acquisition de l'alphabet, l'analyse des sons qui composent les mots aide les enfants à prendre conscience de leur propre langage, de même, la lecture appuyée sur la distinction des parties du discours aide la prise de conscience de la construction grammaticale, des fonctions de chaque élément et de leur ordre dans la phrase, rendant celle-ci compréhensible.

La grammaire prend, de cette façon, une forme « constructive » guidée par l'analyse et n'est pas, comme dans les méthodes traditionnelles, une espèce d'anatomie, qui dissèque la phrase en ses différents éléments pour l'analyser.

Ces petites leçons de grammaire sont courtes, faciles, claires et immédiatement intéressantes. Et surtout elles s'accompagnent d'activités motrices, non seulement de la main mais du corps entier. Ces leçons de grammaire actives proposent des actions et des jeux favorisant l'exploration du langage et donc des façons de s'exprimer qui ont été acquises inconsciemment.

C'est pourquoi, l'*exploration du langage qui est déjà construit* dans la tête de l'enfant se fait au moyen d'exercices pratiques attrayants liés à la lecture.

Et puisque c'est avec la vue qu'on lit ces phrases, présentant en elles-mêmes de l'intérêt, elles sont écrites avec des lettres de grande taille et de diverses couleurs vives. Ceci, non seulement rend la lecture plus facile, mais encore permet le repérage des différentes parties du discours.

A ce stade, on peut aider l'enfant à corriger les fautes de grammaire dans ses phrases avec ce type d'exercices, tout comme, avec l'analyse alphabétique des mots, on lui a facilité l'acquisition de l'orthographe.

Dans cette démarche, certains faits sont difficiles à comprendre pour qui ne l'a pas pratiquée. Ainsi n'y a-t-il pas de progression entre les exercices : ils forment un ensemble et sont repris plusieurs fois ; certains, qui seraient considérés comme plus difficiles dans les écoles traditionnelles, peuvent précéder d'autres semblant plus faciles, les uns et les autres alternant au cours de la même demi-journée. Il peut arriver qu'un enfant de cinq ans qui lit déjà des livres entiers retourne prendre part avec enthousiasme aux leçons de grammaire et participer aux jeux qui leur sont liés.

La leçon s'engage donc directement sur le plan de la culture, parce qu'elle ne se contente pas de faire lire les enfants : tout en leur faisant étudier la langue, elle fait progresser leurs connaissances générales. Dans cette démarche remarquable, on rencontre et on surmonte toutes les difficultés grammaticales. Même les petites variations que les mots subissent pour s'adapter aux particularités d'un discours expressif ; préfixes, suffixes, flexions, deviennent des découvertes intéressantes. La conjugaison des verbes provoque une sorte d'analyse philosophique, qui fait comprendre comment, dans le discours, le verbe est *la voix qui parle* des actions et non l'indication des actions effectivement accomplies. L'enfant prend conscience des divers temps et modes. Les verbes irréguliers, si difficiles à apprendre ? Ils existent tous déjà dans le langage de l'enfant : il ne s'agit plus que de découvrir qu'ils sont irréguliers.

Il en va tout autrement, bien sûr, quand on étudie la grammaire d'une langue étrangère où il faut tout apprendre. Hélas, n'est-ce pas de cette façon que, dans les écoles traditionnelles, on apprend la grammaire de sa langue maternelle ? On y étudie sa propre langue comme s'il s'agissait d'une langue étrangère ! On n'y prend pas en compte le tra-

vail divin et mystérieux de la création, la plus grande merveille de la nature !

Il est facile d'admettre que des leçons de grammaire aussi simples et claires peuvent être utilisées pour des adultes illettrés. Sinon, pour apprendre à lire, ceux-ci doivent faire l'effort de comprendre ce qui est écrit dans un livre qui n'a pour eux aucun attrait du fait de l'uniformité monotone de l'imprimé. On touche ici à la difficulté d'assimiler en même temps deux alphabets différents, celui que l'on utilise pour écrire et celui qu'il faut connaître pour lire.

L'exploration grammaticale de la langue, non seulement facilite la lecture, mais encore procure des satisfactions stimulantes puisqu'elle fait prendre conscience du langage que l'on possède déjà, alors que la lecture des livres oblige à se concentrer sur des idées venant de l'extérieur.

Par ailleurs, sur un plan pratique, il n'est pas facile, pour l'enseignement d'une masse d'adultes illettrés, de trouver suffisamment de maîtres ayant une bonne connaissance de la grammaire. Un matériel spécialement conçu dans ce but peut suppléer à l'imperfection des maîtres improvisés et réduire, pour les maîtres eux-mêmes, la difficulté de l'enseignement.

Au cours d'une expérience réalisée en Angleterre après la Seconde Guerre mondiale, une maîtresse écossaise déclara : « J'étais embarrassée parce qu'il y avait trop à faire, mais le matériel a suppléé à mes insuffisances. Ma classe est devenue une vraie usine de grammaire dont les ouvriers étaient très affairés et très heureux. »

La culture ne doit pas être confondue, comme je l'ai dit plus haut, avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'enfant de cinq ans n'est pas cultivé parce qu'il possède le langage écrit, mais parce qu'il est intelligent et a beaucoup appris.

En fait, à six ans, nos enfants possèdent déjà de nombreuses connaissances diverses de biologie, géographie, mathématiques et autres qu'ils tirent directement d'un matériel visuel facile à manier.

Mais ce n'est pas là la question que je voulais traiter ici. Je m'étais proposée de me limiter à ce problème d'actualité qu'est l'élimination de l'analphabétisme dans les masses populaires.

La culture peut être transmise par la parole, donc par la radio et par les disques. Elle peut également être diffusée par le canal des films cinématographiques. Mais, avant tout, *on doit laisser l'enfant la tirer* d'activités utilisant des matériels lui permettant de l'acquérir par lui-même simplement poussé par son esprit en recherche et dirigé par les lois de son développement. Celles-ci montrent que la culture est absorbée par l'enfant à travers ses expériences personnelles, grâce à la répétition d'exercices intéressants au cours desquels on fait toujours appel à l'activité de ses mains, organes qui coopèrent au développement de l'intelligence.

Table

Préface	7
Introduction : Contradictions	11
Qu'est-ce que la Méthode Montessori ?	15
L'homme, cet inconnu	17
L'étude de l'homme	19
La question sociale de notre époque	22
La tâche de la nouvelle éducation	25
1. La révélation de l'ordre naturel chez les enfants et ses obstacles	31
Les révélations et leurs obstacles	31
Les révélations antérieures	38
La forme mentale de l'enfance	39
La « Mnémé »	42
L'autodiscipline	43
Ordre et bonté morale	49
La base de la croissance	53
L'éducation dilatatrice	54
2. Les préjugés sur les enfants dans les sciences et dans l'éducation	57
L'acquisition de la culture	57
La question sociale de l'enfant	66
L'Ombihus	74

3. Les « nébuleuses »	79
L'homme et l'animal	79
La fonction de l'enfant	83
L'embryon spirituel	87
L'esprit absorbant	89
L'adaptation	94
Le contact avec le monde	96
Conclusions	100
La lutte contre l'analphabétisme, problème mondial	105

2^e édition

Cet ouvrage a été achevé d'imprimer le 11 janvier 1997
dans les ateliers de Normandie Roto Impression s.a.
à Lonrai (Orne)
pour le compte des Éditions Desclée de Brouwer
N° d'impression : 962521
Dépôt légal : janvier 1997

Imprimé en France

La formation de l'homme

Inédit jusqu'alors en français, voici le dernier ouvrage de Maria Montessori, dont elle a établi le texte à Madras en Inde, en 1949.

Elle reprend ici, avec une grande hauteur de vue, l'ensemble de sa démarche fondée sur une vision globale de l'humain dans son environnement, et sur le rôle de l'enfant dans le développement de l'homme.

« Ce livre constitue une clé pour entrer dans l'œuvre immense et pénétrante de cette formidable éducatrice, qui fut peut-être la plus grande de tous les temps », écrit aujourd'hui sa petite-fille, Renilde Montessori, dans la préface qu'elle donne à l'édition française enfin réalisée de cette œuvre.

FORMATION

Desclée de Brouwer



9 782220 038285

99 F

71876

Photo © Agnès Pedretti

Daniel Leprince