

LES
JARDINS D'ENFANTS

ET LA

PORTÉE DES JEUX ENFANTINS

PAR B. DE MARENHOLTZ-BULOW.

Traduit de l'allemand.



FLORENCE.
SUCCESEURS LE MONNIER.

1872.

LES JARDINS D'ENFANTS.

Depuis une vingtaine d'années les *Jardins d'enfants* de Froebel se sont naturalisés dans une grande partie de l'Allemagne et dans d'autres pays de l'Europe, et malgré de nombreux opposants ils se répandent toujours davantage. Le nombre des établissements nouveaux augmente chaque année, et ceux qui sont établis déjà voient s'accroître le nombre de leurs élèves.

Les *Jardins d'enfants* répondent donc à un besoin de notre temps, et leur utilité est démontrée par les élèves qu'ils forment.

Et cependant il n'y a guère jusqu'à présent qu'un petit nombre de personnes qui aient vu clairement ce qui constituait la véritable importance des *Jardins d'enfants*, et quelle était sa portée.

On regarde le *Jardin d'enfants* comme une " école de jeux " pour les enfants des classes riches, comme un asile pour les enfants du peuple.

Un regard superficiel jeté sur son organisation extérieure peut justifier cette manière de voir. Comme ces autres établissements, beaucoup plus anciens, le *Jardin d'enfants* réunit pour quelques heures de la journée ses petits élèves de deux à sept ans. L'on y joue comme dans les " écoles de jeux, " et les enfants y sont protégés contre les dangers et les mauvais traitements auxquels ils sont exposés, comme dans les asiles.

Cependant le *Jardin d'enfants* n'est pas la même chose que " l'école de jeux " et que l'asile. Il remplit d'autres conditions, poursuit un autre but. Et c'est là qu'il prend toute



sa signification. S'il n'était qu'une école de jeux perfectionnée, il ne pourrait élever la prétention d'être une des institutions importantes de notre temps.

Qu'est-ce donc qui peut légitimer cette prétention?

C'est que — fait essentiel — c'est que Froebel, son inventeur, a reconnu plus profondément qu'on ne l'avait fait avant lui, les besoins de l'enfant dans la première phase de sa vie, et qu'il a trouvé en même temps les moyens de satisfaire à ces besoins.

A quoi reconnaitrons-nous avant tout la nature de l'enfant? A ses manifestations, sans doute, surtout à celles qui sont communes à tous les enfants, qui caractérisent spécialement l'enfance. Mais ces manifestations, les actes spontanés où l'enfant se révèle le plus complètement, c'est évidemment le *Jeu*.

Tout enfant, du moins tout enfant bien portant, *joue* et *doit jouer*, car c'est la seule action volontaire dont il soit capable. Un enfant qui ne joue pas, qui est empêché de jouer, cesse d'être un enfant.

Sans un déploiement d'activité aucun développement n'est imaginable. Dans la nature elle-même tout se développe par l'activité, encore qu'elle ne soit pas toujours visible et ne se montre pas sous sa forme propre. L'échange qui se fait partout entre les particules de la matière, amène un mouvement et par suite une *activité*. La circulation dans le monde végétal, comme la circulation des corps célestes, comme la circulation du sang dans l'organisme animal, n'est autre chose qu'une *activité*, que la manifestation d'une certaine puissance d'agir.

Il n'en est pas autrement dans le monde de l'intelligence. Le mouvement des forces, leur mise en œuvre au moyen d'une activité, est la condition même de leur développement. Et plus le développement de l'être est en progrès, et plus cette activité devient consciente, et plus aussi par conséquent elle devient libre.

La libre activité de l'enfant est donc le moyen naturel de son développement. C'est dans ce *fait* que repose la haute signification des jeux enfantins, et c'est sur ce fait que se fonde l'importance des *Jardins d'enfants*.

Bien souvent déjà, et à plus d'un point de vue, on a si-

gnalé l'importance des jeux des enfants; mais c'est Froebel qui le premier a mis en lumière leur véritable signification, et en a montré toute la portée. Dans l'activité que l'enfant dépensait dans ses jeux, il reconnut *la libre manifestation de l'instinct humain aspirant à se développer et à se perfectionner pour arriver à un haut degré de culture*.¹

Comme le germe de la plante tend à se dégager du sein obscur de la terre pour arriver à la lumière, de même l'âme de l'enfant lutte pour s'élever des ténèbres de la vie inconsciente, de l'instinct, à la pleine conscience de l'esprit. Et comme le germe a besoin du concours de certaines conditions pour pousser, fleurir et donner ses fruits, de même l'âme de l'enfant a besoin de soins et de l'aide d'une éducation attentive et pleine de sollicitude pour porter à maturité le fruit de l'être qui s'appelle homme.

C'est ce que la dénomination de *Jardin d'enfants* doit indiquer. Il faut qu'il soit une pépinière d'hommes, d'êtres humains anoblis par la *culture*.

Chaque progrès de la culture intellectuelle des sociétés humaines multiplie les rapports dans toutes les sphères de son domaine, annule, pour ainsi dire, la simplicité originelle, et rend tout plus compliqué en même temps que plus difficile. De là naissent les côtés sombres de la *culture* qui font dévier de la nature, et mettent la convention et l'artifice à sa place au lieu de l'élever à sa hauteur idéale. Car la véritable *culture* doit — comme l'art véritablement digne de ce nom — idéaliser la nature, et non s'écarter en rien de sa vérité. Or la nature, sortie des mains de Dieu, est toute vérité tant qu'elle n'a point dévié des lois de Dieu.

Jouer est pour l'enfant une loi, car ce qu'une espèce quelconque reproduit toujours, ce qui est un caractère constant des individus de cette espèce, est une loi. Comme tous les arbres produisent des fleurs, comme tous les oiseaux bâ-

¹ Le mot *culture* en allemand a parfois le sens restreint d'éducation, plus souvent il prend l'acception plus générale qui comprend les résultats définitifs de l'éducation, et pourrait se rendre dans bien des cas par le mot *civilisation*. Il en désigne le résidu moral et intellectuel à-la-fois, et en est comme l'expression dans la sphère spirituelle. C'est en ce sens plus étendu que j'emploie ici ce mot. Il serait à désirer qu'il fût accepté en français.

tissent des nids, et tous les renards se creusent des terriers, de même tous les enfants jouent.

Quelle profonde que soit la distance que la différence de *culture* mette entre les hommes, pour si éloigné que l'homme qui a reçu une haute culture intellectuelle et morale soit de l'homme de la nature, encore plongé dans la vie de l'instinct, et au premier degré de l'enfance, la nature de l'homme se manifeste toujours par les mêmes phénomènes propres à l'espèce entière.

Les instincts et les impulsions natives de l'homme sont d'un ordre supérieur à ceux des animaux, quelque semblables qu'ils paraissent. L'essence de l'homme est une essence spirituelle. Les impulsions instinctives de l'homme tendent vers une sphère spirituelle, là même où elles ne cherchent, en apparence, que la satisfaction des sens, car l'être sensitif est un avec l'être intellectuel; il en est le fondement, la racine d'où celui-ci sort et prend son développement.

C'est précisément ce qui rend indispensable que l'éducation tienne compte des impulsions instinctives, des tendances naturelles des enfants.

Qui pourrait élever des enfants, les bien élever selon les exigences de leur nature, s'il ne sait pas cela?

Mais c'est par ses instincts et ses tendances, par ses attractions que l'on apprend à connaître la nature de l'enfant; et ses instincts se traduisent dans ses jeux.

Les commencements de la *culture* du genre humain coïncident avec son enfance, et ils résultent de la première satisfaction des instincts généraux des hommes. Il fallait satisfaire d'abord de purs besoins physiques: habitation, vêtement, nourriture. Mais le travail qu'il fallut faire pour cela changea les déserts en campagnes florissantes; et pénétré de la beauté de la nature, au sein de laquelle il faisait pousser les produits nécessaires à la satisfaction de ses besoins, l'homme sentit bientôt un besoin plus élevé, et les purs instincts sensuels se changèrent en impulsions animiques. L'âme se dégagait de la poussière des appétits sensuels, pour satisfaire sa soif du beau. L'art fleurit, et ravit la nature dans le royaume de l'idéal. Le désir de savoir conduisit de découverte en découverte, d'invention en invention; et

l'esprit réveillé à la conscience de lui-même, créa les trésors de la science.

Les impulsions de l'enfance de chaque génération peuvent-elles, en effet, avoir une autre signification et un autre but que la signification et le but identiques qui servent de base aux impulsions de l'espèce toute entière elle-même? Chaque génération est l'image de toute l'espèce; chaque individu est l'image de la génération à laquelle il appartient.

Les instincts et les tendances naturelles sont les manifestations de la vie inconsciente, de ce qu'il y a d'immédiat dans la nature, et ils ont le caractère de la nécessité. Les conditions internes de la vie se montrent par leurs points saillants dans les tendances des plantes, des animaux et de l'homme. Tous les êtres et tous les organismes ne peuvent atteindre leur destinée que si les conditions qui leur permettent de développer pleinement et entièrement leurs attractions primitives, se trouvent remplies. Plus ils peuvent se développer naturellement par leur propre force, et plus ils peuvent grandir librement et sans appui. C'est l'instinct naissant qui a besoin de protection, d'appui et de soins, pour ne pas dégénérer et pour ne pas porter d'épines au lieu de fruits.

Si les jeux de l'enfant sont, en effet, la libre manifestation de ses tendances naturelles, et si ces tendances, ces attractions sont les racines de toute son éducation future, il n'est rien de plus important pour l'éducateur que de cultiver, c'est-à-dire de diriger ces jeux de façon à ce qu'ils puissent devenir de véritables moyens d'éducation.

Si Frœbel a raison, l'observation nous apprendra que l'activité libre de l'enfant est comme le miroir où se trouvent réfléchies les tendances et les aspirations du genre humain vers un perfectionnement intellectuel qui, dans le cours des siècles, l'a élevé au degré supérieur de *culture* où il se trouve aujourd'hui placé.

Mais combien y a-t-il d'hommes qui aient jamais songé à étudier les enfants avec assez d'attention pour porter sur ce point un jugement légitime? Sans doute les parents observent, dans leur amour, les penchants de leurs enfants, et ils voudraient bien découvrir ce qu'il y a en eux, et ce qu'ils pourront devenir quelque jour. Mais cela ne suffit point pour

fournir les éléments de la conclusion dont on a besoin ici. Il ne faut pas oublier non plus que la manifestation des penchants naturels est tellement modifiée par la vie conventionnelle, accompagnée de toutes ses influences, qu'elle ne peut que fort difficilement être considérée comme l'expression de la nature primitive de l'homme, et que nos yeux faussés ne la peuvent apprécier à sa juste valeur.

On objectera peut-être que la dégénération des penchants dans l'homme, qui conduit au péché, est un fait acquis, actuel, qui rend absolument impossible qu'ils apparaissent sous leur forme pure primitive, parce que les enfants apportent en eux en naissant les tendances de leurs parents déviés désormais de la voie du bien : il semblerait, dès lors, inutile de chercher si l'on peut découvrir dans l'enfant les tendances de l'espèce.

Mais cela n'est pas, mais l'œil clairvoyant de l'observateur constate une foule de faits qui prouvent l'existence de ces tendances, en même temps que la vérité de notre manière de voir. Ils deviennent évidents partout où l'enfant est laissé à lui-même sans que rien l'empêche de suivre son impulsion naturelle, comme quand il est à la campagne ou dans un jardin, dans sa pleine liberté. Ils sont aussi universels que le besoin de nourriture qui se fait voir en chaque enfant. Et si l'on ne peut nier entièrement cette oblitération partielle des penchants, l'on ne peut pas non plus nier l'innocence de l'enfant.

Observez seulement :

Le premier besoin général qui se manifeste chez tous les enfants, en dehors de celui de la nourriture, est le besoin de mouvement. Ils commencent d'abord par *gigotter* et par agiter les bras et les jambes ; plus tard ils courent, sautent, bondissent et grimpent. Chez les enfants bien portants cela ne manque jamais, comme chacun le sait et le voit. Il ne faut pas chercher longtemps pour reconnaître le but que poursuit la nature. Le développement des membres et des forces corporelles en général a le mouvement pour condition. Et du mouvement volontaire naît peu à peu la véritable activité, c'est-à-dire l'activité qui veut atteindre un but déterminé.

De la façon que je viens d'indiquer, toutes les tendances,

toutes les impulsions convergent vers un penchant général qui les comprend tous plus ou moins et en est l'expression à une plus haute puissance : *le besoin d'activité*.

Sans activité la vie cesserait, et il ne resterait plus rien de ce qui constitue la *culture* de l'humanité. La première et la plus importante base de l'éducation en général, ce qu'elle exige avant tout, c'est indubitablement *l'éducation de la tendance à l'activité*.

Au point de vue du développement et du perfectionnement du corps, l'éducation revêt la forme de la *gymnastique*. Dans les jardins d'enfants les jeux ou *exercices de mouvements* répondent à ce besoin.

On sait assez ce qu'étaient dans l'antiquité les jeux et les exercices corporels si bien ordonnés et si bien combinés. Mais bien longtemps avant que la civilisation grecque n'eût atteint son apogée, les hommes pratiquaient ces exercices et avec le même but, bien que, peut-être, ils n'en comprissent pas toute la portée. On les retrouve encore aujourd'hui chez les peuples sauvages sous des formes diverses. Les luttes de l'antiquité, les tournois du moyen-âge, la gymnastique des temps modernes surtout, donnèrent à ce penchant un essor particulier, et sous cette nouvelle forme il est devenu chez les hommes faits un acte réfléchi ayant son but et son objet.

La première condition de toute activité, de tout travail et de toute production, est, sans aucun doute, *le développement et l'éducation des membres, des forces et des organes* qui en sont les instruments.

Combien l'éducation a été jusqu'ici impuissante sous ce rapport, tous ces estropiés et ces bossus qui se trouvent être des instruments impropres au travail, nous le prouvent ; et tous ces hommes, faisant partie des grandes masses, qui n'ont point reçu d'éducation, ou qui ont été faussés par celle qu'ils ont eue, le manque de corps forts et sains, beaux en même temps qu'adroits, le prouvent aussi ; une somme de forces immense est perdue.

Un autre besoin se manifeste dans l'enfance d'une manière presque aussi générale que celui de mouvement physique ; mais il est rare — surtout dans les classes élevées — qu'il puisse se développer librement : c'est le penchant qu'ont

les enfants à creuser dans la terre, à la remuer, à y *farfouiller*, comme ils le disent. Qui ne retrouve pas dans les souvenirs de son enfance le plaisir qu'il avait de remuer d'abord des terres meubles avec ses mains, et puis d'y former de petits jardins avec de petites clotures, d'y tracer des carreaux, et d'y planter, ne fût-ce que des fleurs coupées?

L'instinct de cultiver la terre est certainement un des premiers instincts civilisateurs qui se soient réveillés dans l'espèce humaine : le besoin d'une nourriture digne de l'homme en dépendait.

Mais dès que cet instinct se manifeste dans l'enfant, il est comprimé. Il ne faut pas te salir ! est le premier commandement du catéchisme maternel. Et combien il est rare, d'ailleurs, que l'enfant des villes trouve l'occasion de suivre le penchant qui attire les enfants de la rue vers les gouttières, faute de mieux.

Si l'on savait au moins ce que l'on fait en ne cultivant pas ce penchant comme il le faudrait, et plus souvent encore en le comprimant ! Chaque penchant naturel et légitime comprimé fait dévier l'être des voies de son développement normal ; et la suppression de ce penchant pour la culture du sol a pour résultat de vous priver du meilleur et du plus efficace moyen de faire la *première éducation de l'âme*, moyen qu'on ne peut remplacer par aucun autre.

Le plus efficace de tous, en effet, sur l'âme de l'enfant — en dehors de l'amour dans le sanctuaire de la famille — est de le rendre capable de recevoir les impressions de la nature. Il ne les reçoit que s'il est soumis à ses influences diverses, et s'il peut s'occuper lui-même de ses produits. Car il n'y a que ce dont il s'occupe, que ce qu'il touche et travaille de ses mains, qui attire et captive l'attention de l'enfant.

Pour si insignifiants en apparence que soient ces fossés creusés dans le sable, ces jardinets, ce n'en est pas moins là le commencement, c'est le point d'où il faut partir pour diriger son attention sur les produits de l'agriculture, et pour éveiller en lui l'envie de cultiver lui-même, de semer et planter. Si on la laisse passer inaperçue, dédaignée, cette envie, elle se perd bientôt ; et toute force que l'on ne met point à profit, toute activité arrêtée en son essor cède la place à la

matière qui prend le dessus : la nonchalance et la paresse sont le fléau des grands comme des petits. Voilà le mal négatif.

Et voici le mal positif. L'enfant perd la faculté d'observer la nature, cette première et grande maîtresse de l'homme ; les objets qu'elle contient, ne sont plus regardés que superficiellement et ne laissent plus d'impression durable. Que l'enfant cueille des fleurs par la suite, qu'il fasse telle ou telle collection, ce n'est plus qu'un amusement, qui ne conduit plus à observer et à considérer les choses de près et sérieusement.

Il en est tout autrement lorsque l'enfant dans son jardin soigne ses petits carreaux, apprend à creuser, à râteler et à arroser ; quand il attend avec une impatience pleine d'anxiété et mêlée d'espoir l'épanouissement de ses boutons, et cueille avec transport ses fleurs à *lui*, pour les porter en triomphe à sa mère. Il apprend à surprendre chaque saison sur le fait : il voit les petits oiseaux dans leurs nids, les abeilles dans la ruche, les chenilles et les scarabées ; il voit germer les graines, mûrir les fruits, et l'épi se courber sur le sillon ; en un mot tout le ménage de la bonne mère nature. Cela lui profite plus que tout le reste, bien plus que tous les livres et toutes les écoles. Mais il faut qu'il se donne de la peine et qu'il travaille lui-même ; il faut qu'il y mette toute son âme pour comprendre les merveilles de la création.

Ce n'est pas seulement l'impression du beau qui fait épanouir l'âme et le cœur : les soins que l'enfant donne aux plantes et aux animaux, l'amour dont il se prend pour eux, en raison même de la peine que lui ont donnée ses premiers élèves, ses protégés, voilà surtout ce qui éveille en lui la première affection non-égoïste. A cet âge de la vie il y a si peu de choses que l'éducation puisse utiliser pour amener à pratiquer des devoirs ! Et cependant c'est par là que la vie morale doit commencer. Que l'on ne s'imagine pas que des actes imposés, contrariant les instincts de l'enfant, éveillent et trempent les forces morales. L'accomplissement pénible du devoir, que l'enfance doit aussi apprendre déjà à connaître, n'est rendu possible que par des essais préparatoires, plus faciles. Là où son penchant propre le pousse à entreprendre quelque chose de difficile — comme on peut le voir chez tous les enfants quand ils assument

volontairement une tâche donnée — la puissance de volonté grandit en effet, et se trouve bientôt en état de surmonter de véritables difficultés, sans l'aide et l'appoint du plaisir. Exiger des choses trop difficiles d'un enfant, et dépassant ses forces, est le plus sûr moyen de le rendre rétif et paresseux dans l'accomplissement de ses devoirs.

C'est pour cela que Froebel donne une si grande importance au Jardin; et ce n'est pas seulement au figuré qu'il nomme ses écoles des *Jardins d'enfants*. Le jardin est pour l'enfant la nature libre en abrégé, où, sous l'influence des impressions du beau, par les efforts volontaires et passionnés qu'il fait pour arriver à quelque chose d'utile et de bon, il s'élève de plus en plus dans l'ordre de la moralité, et où son âme doit encore s'ouvrir aux premières impressions religieuses de la véritable piété. Si la jeune âme de l'enfant n'a point trouvé le Dieu créateur dans les ouvrages merveilleux de la nature, le Dieu qu'on lui enseignera plus tard n'y prendra forme que bien difficilement. L'enfant ne comprend que ce qui a une forme: seul le monde visible le prépare à comprendre le monde invisible; et un créateur visible peut seul lui fournir le premier échelon pour arriver à la connaissance de l'esprit invisible.

Il ne faut pas non plus estimer au-dessous de sa valeur ce qu'il y a d'immédiatement pratique dans une méthode qui de très bonne heure dirige les enfants vers l'agriculture. L'industrie détourne de plus en plus de la culture du sol des forces qu'on peut ramener à celle-ci en éveillant dès l'enfance le goût de ses travaux.

Il ne serait point possible d'énumérer ici tout ce que la nature dit à l'enfant; de montrer l'immense importance qu'il y a à la donner pour premier berceau à l'esprit humain, et à ce que la vie saine, et la fraîche activité qu'il y trouve, servent de contrepoids à la vie conventionnelle et artificielle qui viendra plus tard. Qu'on regarde les *Jardins d'enfants*, qu'on observe les enfants à leur jardinage, s'initiant sous toutes les formes à cette jouissance de la nature qu'une direction intelligente sait utiliser de mille manières, soit dans le jardin même, soit à la promenade, pour les instruire, et l'on comprendra alors où peut conduire le développement d'une impul-

sion instinctive, si insignifiante et de si peu d'importance en apparence. Alors on comprendra aussi que se placer dès le début au milieu de la nature, qu'utiliser judicieusement les choses du monde extérieur, est le seul moyen de donner une base solide et sûre à l'éducation.

Si l'on continue à observer les premières manifestations de la nature chez l'enfant, rien ne frappe davantage que *le besoin qu'il a de toucher à tout*. A peine âgé de quelques mois, il saisit et tient fortement le doigt de sa mère, ou un autre objet quelconque, et ne veut pas le lâcher. Dès ce moment il a une première notion des corps, c'est le premier exercice de cette jeune main qui doit un jour les transformer.

La main est le plus noble membre de l'homme, le sceptre que la nature lui a remis, comme à son roi. Sans mains l'homme est incapable d'action, car sans elles il ne peut ni travailler ni rien accomplir. C'est ce qui fait que l'instinct pousse si impérieusement l'enfant à faire usage de ses mains. Elles sont déjà pour lui l'instrument de la connaissance, avant même que les autres sens soient assez développés pour venir en aide à celui du toucher.

Avec la première pression de la main s'éveille dans l'enfant le besoin de donner une forme, l'instinct du travail, si l'on veut, mieux désigné encore par le nom d'instinct plastique. Son but le plus élevé, sa mission est *de transformer les produits de la nature en produits de la culture, en produits de l'art*, ce mot étant pris dans sa plus haute acception. Cet instinct plastique est véritablement l'impulsion qui donne à l'homme les moyens de s'élever à la civilisation.

Jusqu'à présent l'éducation a fait très peu de chose pour exercer la main dès l'âge le plus tendre. Et cependant c'est là le moment où l'on en peut tirer le meilleur parti, parce que la souplesse et la flexibilité de l'enfant lui permettent de se plier à tous les exercices. Si l'on se donne la peine de comparer entre elles les mains des enfants jusqu'à l'âge de douze ans à peu près, on verra qu'elles sont tout autres quand des parents ou des maîtres intelligents se sont occupés de bonne heure de diriger avec soin l'activité de l'enfant; tandis que les petits sauvages des rues, à qui toute occasion d'exercer leurs mains a manqué, avec leurs doigts raides et noueux, ont beaucoup à

lutter plus tard, et souvent inutilement, pour arriver à une véritable habileté manuelle.

Dans les jardins d'enfants de Frœbel on ne se contente pas seulement d'exercer les muscles du corps en général, on a encore une gymnastique spéciale pour les mains, et qui doit commencer dès la première année de la vie, quand l'enfant est encore au sein de sa mère.¹ En enseignant à l'enfant à jouer avec ses doigts — car il faut que ce ne soit qu'un jeu — non seulement on dégrossit sa main, mais on lui apprend à s'exercer. Sa mère l'aide, et voilà une première action commune entre elle et l'enfant; pour la première fois il a une petite tâche à remplir, et il y trouve le moyen d'apprendre à imiter. Chaque chose, chaque acte que l'enfant a eu la joie et le plaisir de pouvoir imiter de ses propres mains, tout ce qui est entré dans sa chair et dans son sang par la voie des organes physiques, ne s'effacera plus de son imagination, y laissera une image durable. Ces exercices deviennent donc le moyen de le mettre en rapport avec les objets qui l'entourent.

Comme toute la méthode d'éducation de Frœbel repose sur l'activité spontanée, et a pour but d'enseigner à produire et à donner une forme aux choses, la première condition est de former la main de bonne heure.

Le premier service que l'usage des mains rendit à nos premiers pères, fut, sans doute, de leur permettre de se procurer une demeure et des vêtements.

Quelle longue suite de travaux de toute sorte entre les premières huttes de l'homme de la nature et les palais de nos grandes villes! depuis les grossiers vêtements de peaux de bêtes, et les mille objets de luxe qui entrent dans la toilette moderne!

En creusant la terre et le sable, les mains des enfants font leur premier apprentissage dans l'art de donner une forme. Faire des trous, bâtir des maisons et des ponts, donner forme et figure aux choses, depuis le petit pâté de sable formé

¹ Voyez les « Mutter und Koselieder » de Frœbel, et le Commentaire » das kind und sein Wesen » qu'en a donné B. v. Marenholtz-Bulow dans le tome II. Berlin. Librairie de Karl Habel.

à l'aide du dé à coudre de la maman, jusqu'aux édifices construits avec les pièces de bois de la *Maison Suisse* et aux châteaux de cartes, puis, plus tard, aux châteaux dessinés ou faits en carton, tout cela découle de l'instinct de transformation qui est, à proprement dire, l'instinct du travail.

Frœbel le considère comme la manifestation de l'instinct de la demeure, et du premier besoin d'indépendance personnelle et de propriété. Il se manifeste dès le premier âge lorsque les enfants se font une maison avec des chaises dans un coin de la chambre, et même lorsque dans la première boîte venue ils indiquent par des divisions des chambres, des jardins, des écuries pour les animaux.

Les jardins d'enfants donnent satisfaction à cet instinct. On y bâtit, on fait et défait de mille manières, et au moyen de matériaux de toute espèce, et toujours dans l'ordre indiqué par l'histoire du développement humain. On n'y fait pas seulement des maisons et des instruments; on y fait faire aussi des essais de tissage et de couture, comme ceux auxquels nos premiers parents ont dû avoir recours. En tressant on forme des tissus assez semblables à ceux que les habitants de la Nouvelle-Zélande confectionnent avec des joncs et des écorces; et peu à peu les modèles arrivent jusqu'aux étoffes tissées de notre temps. En apprenant le pliage du papier, le pointillage à l'aiguille, à piquer et découper, on trouve l'occasion d'acquérir non seulement l'adresse nécessaire à la confection des habits, mais encore l'habileté qu'exigent tous les travaux manuels. La main, ainsi que les autres organes, est préparée pour tous les procédés techniques, pour ceux qui sont nécessaires à l'ouvrier dans l'exercice de sa profession, comme pour ceux dont chacun a besoin dans la vie pratique. Et en même temps on commence à initier l'enfant aux premiers travaux de l'industrie.

On perd toujours de vue l'avantage qu'il y a pour l'éducation générale à donner de bonne heure l'habitude du travail, et on ne pense guère qu'à l'habileté manuelle. Et cependant certaines classes du peuple ne doivent leur coup-d'œil pratique, dont on fait tant de bruit, qu'à l'habitude des travaux manuels qui, à la suite d'une expérience spéciale, leur a donné les bases concrètes d'un jugement droit et sain.

Le plus grand avantage à retirer du travail de l'enfant, avantage que rien ne peut suppléer, est cependant son influence morale. L'aptitude et l'amour pour le travail contractés de bonne heure, l'habitude qu'on en a prise, sont les vrais anges gardiens de l'enfance et de la jeunesse, et seront par la suite ce qui pourra garantir le mieux de la pauvreté. Il faut que la vie de l'enfant commence par l'accomplissement d'un devoir, si l'on veut qu'elle prenne plus tard un développement véritablement moral. Mais l'accomplissement du devoir exige la capacité de faire. Et donner cette capacité dès le plus jeune âge, est le but principal des jardins d'enfants.

En vain espérerait-on obtenir ce résultat par un travail machinal, par des occupations imposées à l'enfant. Il n'y a que ce qui lui plaît, que ce qui parle à son imagination, éveille ses sentiments, qui puisse lui apporter un bénéfice moral complet. Il faut que l'enfant agisse par lui-même, soit autonome dans la pleine signification du mot; il faut que son âme soit toute entière là où il met la main. Et ceci ne peut être que s'il fait quelque chose qui lui plaise, que si en donnant essor à son activité il produit réellement quelque chose.

Ce qui fait l'originalité de la méthode de Frœbel, ce sont précisément ses moyens d'occuper les enfants, parce qu'ils permettent de tirer un produit de leurs faibles forces, parce qu'ils éveillent et développent les premiers germes de l'esprit créateur dans l'homme, qu'ils appellent le génie d'invention, et, au lieu d'imiter, lui font produire des œuvres individuelles. Pour si modestes et insignifiantes que soient ces œuvres, elles portent le cachet d'une individualité qui se développe, parce qu'elles résultent des combinaisons d'une intelligence.

Le mérite principal des jardins d'enfants est précisément le point où la critique les attaque. On s'imagine que Frœbel donne à tous les enfants les mêmes objets préparés d'avance, pour qu'ils en fassent tous le même usage, et qu'il les oblige en quelque sorte à en tirer des résultats déterminés et prévus, identiques pour tous les élèves, ce qui aurait pour résultat d'entraver les manifestations de l'individualité.

C'est précisément le contraire qui a lieu. Comme les enfants ne reçoivent que des matériaux, et point d'objet terminé (jouets ou ustensiles), ils peuvent leur donner une forme,

c'est-à-dire les transformer à leur gré dans les limites de leur nature. Si on ne tenait aucun compte de ces limites et des conditions qu'elles imposent, il serait impossible d'arriver à une forme régulière quelconque, ou elle serait abandonnée au hasard.

Toute invention repose sur l'application de certaines règles, pour si libre que puisse être l'emploi qu'on en peut faire, et quand même on ne s'en rendrait aucun compte. Souvent l'inventeur doit beaucoup au hasard, mais il faut qu'il se rende compte des procédés qu'il a suivis, s'il veut les répéter ou les communiquer à d'autres. Il ne peut le faire qu'en ramenant à des règles précises tous les faits et tous les actes qu'ils impliquent. Il faut, en un mot, qu'il ait une vue claire et nette des lois qui président à ce qu'il fait. Quelque soit l'objet d'une invention, du moment qu'il faut répéter les tâtonnements et les essais qui lui ont frayé la voie, les règles que l'on a suivies doivent se dégager nettement, si l'on veut arriver à un résultat.

Les libres créations de l'art elles-mêmes, ne peuvent se passer de règles. Chacune d'elles exige, en dépit de toute liberté, l'emploi de procédés techniques déterminés pour qu'on puisse parvenir à réaliser les concepts de l'imagination. Ainsi le peintre doit observer certaines règles dans la distribution de l'ombre et de la lumière, ou dans le mélange des couleurs, et il ne se trouve pas gêné pour cela dans sa façon particulière de voir. Tous les peintres emploient en outre les mêmes matériaux, et chacun en fait un autre tableau. De même chaque sculpteur taille dans le même marbre, avec les mêmes outils et en employant les mêmes procédés plastiques, les statues les plus diverses, qui toutes portent l'empreinte de son esprit, et se distinguent de celles des autres artistes.

L'individualité des enfants n'est pas gênée et encore moins entravée, si le jardin sait faire l'usage convenable d'un matériel convenablement approprié à son but. Chaque élève bâtit d'autres édifices avec les mêmes pierres; il fait d'autres modèles avec les mêmes bandes de papier; il dessine d'autres figures avec les mêmes petits bâtons, et façonne d'autres objets avec la même argile. Les jouets et les ustensiles dont on fait généra-

lement usage dans les familles, ne sont jamais guère que la répétition des mêmes objets pour tous les enfants.

Ce qu'il y a de plus difficile quand on veut exposer la méthode de Fröbel, c'est de faire clairement comprendre l'utilité de l'application d'une loi déterminée dans les jeux des enfants, considérés en tant qu'occupations, et d'empêcher qu'on n'y voie un contre-sens. Il est absolument nécessaire de voir comment on la fait cette application pour en apprécier toute la valeur.

L'espace ne nous permet pas de démontrer ici la vérité de cette thèse de Fröbel, *que la loi générale et universelle de la conciliation des contrastes est en même temps la loi et le principe de toute activité*.¹ Quelques indications sommaires sont indispensables pour que l'on saisisse en son entier cette exposition de l'emploi des jeux comme moyen pratique.

La loi des contrastes ou des oppositions se retrouve dans toute la création, comme aussi dans tout le domaine de la culture humaine. Mais cette loi ne peut se rapporter aux objets, en tant que *chose en soi*, mais seulement aux *propriétés des choses*, qui sont communes à toutes, bien qu'à des degrés divers. Et ces propriétés générales des choses ne constituent jamais de *contrastes* complets (absolus), mais ils ne subsistent, au contraire, que comme contrastes relatifs, et ils sont reliés par des transitions, autrement dit *conciliés* au moyen de ce que Fröbel appelle *les intermédiaires*.

Ces propriétés générales sont:

1° *La matière*, parce que tout dans le monde matériel est de nature matérielle;

2° *La grandeur*, car tout a une grandeur quelconque;

3° *La forme*, sans laquelle rien de visible n'existe;

4° *La couleur*, car rien n'est non plus sans couleur;

5° *La pesanteur*, ou poids;

6° *Le son*, car tout corps matériel, de quelque nature qu'il soit, rend un son par le contact avec d'autres corps;

7° *Le nombre*, car tout se compose de parties d'un tout, qui ne peuvent être déterminées que par le nombre;

¹ Pour plus de détails voyez le livre: *Le travail et la nouvelle éducation*. Berlin. Habel.

8° *La direction ou position*, en tant que les parties d'un tout occupent différentes positions, ou prennent des directions diverses dans l'espace.

A ces propriétés il faut ajouter encore les propriétés qui en dérivent, telles que l'odeur, le goût, l'étendue des corps, la limite, la transparence, la densité, etc.

Les contrastes des propriétés résultent des différences extrêmes de degré que l'on constate dans les propriétés des choses.

Leur transition ou conciliation s'établit au moyen des degrés que l'on trouve entre les points extrêmes et opposés, et qui conduisent de l'un à l'autre.

Ainsi les rapports de grandeur qui existent entre un grand objet et un petit objet, quelque soit leur mesure commune, relient le plus grand au plus petit.

Les contrastes d'ombre et de lumière ou, si l'on veut, les dégradations d'une échelle de tons, du plus foncé au plus clair, sont reliés entre eux par tous les degrés intermédiaires de lumière ou de coloration.

Au point de vue de la forme, l'unité et la diversité des plans dans un objet, du moins quand elle est complète, comme dans une boule ou un cube ou dé, forment un contraste. De même les angles d'un corps forment un contraste, comme aussi les lignes de directions opposées à la surface des corps. Il faut, pour les relier, un troisième objet (ou plusieurs autres) qui ramène à l'unité les deux espèces de formes.

La différence absolue de poids de deux objets, donne la mesure de leur contraste. Un objet qui pèse la moitié moins qu'un autre, forme le terme intermédiaire.

Dans une échelle de tons, le son le plus élevé et le son le plus bas forment contraste; les tons intermédiaires servent de transition.

Les nombres pairs et impairs sont des contrastes, des antithèses numériques, qui trouvent leur solution dans l'emploi combiné des deux espèces de quantités données. C'est ainsi que dans le tissage les combinaisons de nombres produisent une richesse inépuisable de modèles. En faisant alterner régulièrement les nombres pairs et impairs, on obtient la conciliation des deux espèces de quantités.

Les contrastes de position ou de direction des parties d'un tout, sont déterminées par les trois dimensions de l'espace. Si une de ces parties (ligne, cube, triangle) est placée à deux carreaux vers le haut à partir du centre (la table sur laquelle on dessine est divisée en carreaux d'égales dimensions par un réseau de lignes parallèles), et si l'on en place une autre à la même distance vers le bas, ces deux parties forment un contraste, une opposition, quant à leur position dans l'espace. L'égalité de distance qui existe entre eux, à partir du point central dans chaque direction opposée, les relie en un tout. Ou, si l'on veut, les lignes verticales et horizontales constituent des parties opposées, et les lignes à moitié distance des verticales et des horizontales, c'est-à-dire les *diagonales*, sont les termes moyens ou les *intermédiaires* qui les relient.

S'il ne faisait une application pratique de cette loi, l'enfant ne pourrait construire aucune figure régulière. Encore moins pourrait-il inventer. Dans cette loi il trouve un *régulateur* et un guide qui le dirigera dans la construction des figures (modèles), et lui fera trouver un nombre infini de formes et de modifications diverses.

C'est en voyant comment les enfants appliquent ces principes, que même les plus incrédules comprendront qu'il n'y a rien de plus simple et de plus évident pour l'intelligence des enfants que cette façon méthodique de procéder. Mais celui qui ira au fond de la théorie de Fröbel, et qui examinera dans tous ses détails la méthode suivie dans chaque branche de production, celui-là ne pourra nier que Fröbel n'ait véritablement trouvé la loi générale du travail, autrement dit, la loi de l'activité humaine, et qu'il n'ait su l'appliquer. C'est la loi même de toute production, qui se retrouve dans la nature comme loi de création.

Un autre guide très important qui aide l'enfant dans son travail, est le réseau de Fröbel. Les tables du jardin sont couvertes de lignes verticales et horizontales se coupant à distances égales, et formant par là des champs de la dimension des pierres de construction du troisième degré, ou de la troisième série. Le réseau qui en résulte sert de guide pour la construction des figures, parce que les points d'intersection

des lignes indiquent les milieux qui déterminent l'éloignement régulier de toutes les parties, des bâtonnets ou lignes. Quand il s'agit de dessiner, les carreaux sont tracés d'abord sur l'ardoise et plus tard sur les feuilles des cahiers.

Ce guide est très nécessaire pour diriger l'œil et la main de l'enfant lorsqu'il lui faudra construire et combiner des figures, puisqu'on ne lui donne aucun modèle. Il est, en outre, indispensable pour appliquer la loi au moyen de laquelle il faut trouver les formes, et qui les détermine. Les parties opposées, et leur mise en relation, qui sont données par les directions diverses des lignes, rendent indispensable de marquer un point central auquel on puisse tout rapporter.

Quand il n'y a point de limite marquée, ou de subdivisions, ni l'œil ni l'esprit ne s'y retrouvent plus. Pour être comprise clairement, toute chose a besoin d'une certaine mesure d'ordre et de division. Dans tous les corps, dans toutes les formes, les lignes verticales et horizontales (et par conséquent l'angle droit) déterminent toutes les autres; et c'est ce qui fait que le réseau est en quelque sorte un guide indiqué par la nature. Les arts plastiques l'emploient depuis longtemps; peintres et sculpteurs mettent au carreau. La géographie graphique s'en sert pour marquer les degrés; l'histoire naturelle pour inscrire les ordres et les familles; la chronologie les dates et les périodes de temps; la philosophie ses catégories, etc.

Pestalozzi en faisait déjà usage pour enseigner le dessin aux enfants. Fröbel l'applique presque partout, pour que l'œil de l'enfant s'habitue, dès le commencement, à décomposer chaque objet en ses parties intégrantes et à en saisir les limites, et que l'œil de l'intelligence, aussi bien que celui du corps, ne s'égare jamais dans le vague.

Toute la méthode de Fröbel repose sur l'application incessante de cette loi, qui en fait le succès. Si on ne l'applique pas sans interruption, on n'obtient point les résultats qu'on se proposait, et il n'en reste rien qu'un moyen utile d'occuper les enfants.

Et c'est parce qu'il n'existe encore que très peu de jardins d'enfants où l'on sache appliquer la méthode; c'est parce que le plus grand nombre des directrices ne la com-

prennent pas bien, et que la première base de l'éducation fait défaut, que ces établissements ne donnent pas encore tous les résultats qu'on était en droit d'en attendre. Ils ne deviennent complètement visibles que dans les quelques jardins d'enfants où l'on suit la méthode et où les élèves fréquentent l'établissement avec régularité et depuis un temps suffisant.

Tout le monde s'accorde à reconnaître que pour les enfants comme pour ceux qui ont l'âge de raison, le travail est le principal moyen de moralisation. Et s'il en est ainsi, c'est que la nature de l'homme exige l'activité; c'est que le travail seul donne à l'homme les moyens d'atteindre sa destinée. Mais le travail n'est efficacement *éducateur*, dans toute l'étendue du mot, que s'il met en mouvement toutes les forces et toutes les facultés du corps et de l'âme, que s'il devient réellement une activité propre à l'individu.

Faire que l'enfant trouve et développe cette activité spontanée, voilà le but de tous les travaux des jardins d'enfants, et ce qui en fait la signification principale. C'est en appliquant à la production la loi que nous avons exposée plus haut, qu'il est possible de satisfaire les instincts plastiques des enfants dans tous leurs essors possibles; et alors ils peuvent produire et inventer de toutes les manières.

L'instinct d'activité bien dirigé permet de reconnaître de bonne heure chez l'enfant quelles sont ses tendances et ses véritables aptitudes pour les arts.

L'instinct plastique de l'art se montre clairement dans le goût qu'il a pour les formes et les figures. Pour ce qui regarde l'architecture, la construction au moyen des cubes offre à cet instinct l'occasion de se faire jour; pour la sculpture c'est le modelage avec de la terre glaise ou toute autre substance; et c'est en formant des figures à l'aide de baguettes et de crayons, en découpant ou piquant des patrons, qu'il apprend les premières notions de l'art, qu'il s'agisse du dessin, de la peinture ou de la gravure.

Dans les vagissements rythmiques du nourrisson toujours cadencés, se manifeste déjà l'instinct musical que les chants et les berceuses des nourrices viennent d'abord satisfaire. Ces chants calment toujours les petits enfants; et l'action qu'ils ont sur eux, prouve qu'ils donnent satisfaction

à un besoin, à un instinct. Mais comme on ne trouve presque jamais de chansons convenablement adaptées aux besoins, véritablement mélodieuses, et qu'elles ne sont pas assez souvent répétées, cet instinct prend rarement toute sa force dans le premier âge.

Froebel se sert d'un harmonica en verre très-doux pour faire jouer aux nourrissons les accords primitifs et les mélodies les plus simples; et il veut que les mères et les bonnes exercent quotidiennement leurs organes au moyen du chant.

Dans les jardins d'enfants presque tous les jeux, et surtout les exercices gymnastiques, sont accompagnés par le chant des enfants. La nature les pousse, dans tous leurs jeux, à exprimer par des chants la joie et le contentement qu'ils y prennent.

Les jeux ou exercices de mouvements fournissent déjà les éléments premiers de l'art dramatique, car ils reproduisent des scènes et des événements de toute sorte, empruntés à la nature et à la vie sous une forme poétique, et en même temps ils préparent à l'art de la danse.

C'est dans le besoin de cadence et de mesure rythmique, en général, qu'on pourrait chercher les premières manifestations rudimentaires de l'instinct de la poésie. Le nourrisson, pour s'endormir ou se calmer dans son berceau, a besoin d'être bercé suivant un certain rythme. Un mouvement irrégulier l'inquiéterait grandement. Tous les enfants aiment les vers, même lorsqu'ils ne les comprennent pas; c'est le rythme, c'est la rime qui leur plaît. Aussi leur mémoire saisit-elle beaucoup plus facilement les mots façonnés en rime, et les retient-elle plus fidèlement que les mots non rimés.

Les petites chansons qu'on leur fait apprendre par cœur pour les chanter, les histoires et les contes qui accompagnent un grand nombre de leurs exercices, sont les premiers moyens de donner satisfaction à l'instinct de la poésie.

Le jardin est, d'ailleurs, par lui-même une poésie pour l'enfant. Le sens du beau y est partout éveillé, aussi bien par les impressions qu'il reçoit de la nature, que par les choses belles qu'il voit faire ou qu'on lui fait faire au moyen des formes, des couleurs et des sons. C'est parce que le jardin sa-

tisfait les sens par des jouissances appartenant au domaine de l'idéal, qu'il exerce une haute influence éducatrice et une grande force d'attraction sur l'enfance.

A la dégénérescence des instincts ou attractions premières en appétits sensuels et en désirs déréglés, l'éducation ne peut opposer de remède plus efficace que la joie du beau, que la production de choses belles. L'âme humaine cherche à se satisfaire, et elle doit le chercher : elle trouve cette satisfaction dans la poussière, dans la jouissance grossière des sens, ou dans la jouissance de l'idéal. Aussi ne peut-on ouvrir de trop bonne heure le sanctuaire de l'art à la jeunesse.

C'est le culte du beau qui a triomphé dans les races humaines de la grossièreté et de la barbarie, en élevant à l'idéal les phénomènes du monde matériel.

Les occupations du jardin d'enfants, si insignifiantes en apparence, représentent en quelque sorte les degrés successifs par lesquels l'instinct du beau a passé pour arriver au sentiment esthétique de la beauté, et s'élever ensuite à la création consciente des œuvres d'art. Les enfants acquièrent en jouant l'adresse manuelle, l'habileté technique, nécessaires dans la pratique de l'art, et dont la privation vient arrêter plus tard plus d'un talent dans son essor.

Conformément aux lois de la nature, la production du beau doit précéder la science. Comme l'on manque de moyens pour y satisfaire, il en résulte chez l'enfant une prédominance prématurée du raisonnement qui met obstacle à l'épanouissement des sentiments de l'âme, sans qu'il en résulte aucun développement de ce qu'on peut appeler le bon sens, c'est-à-dire une raison saine et forte.

Quelle est donc la base de ce bon sens? Certainement une vue claire et saine des choses réelles. Et c'est à cause de cela qu'il est d'une si grande importance d'apprendre à l'enfant à connaître ces choses et à en faire usage, ainsi que le fait le jardin. Par la connaissance et l'usage des choses, l'intelligence se développe en même temps que le cœur, qui trouve son épanouissement dans le contact du bien et du beau.

De même que toutes les manifestations de l'enfant indiquent la nature de ses tendances, de même la soif de savoir

a son expression particulière, sans qu'elle se sépare pour cela des autres tendances primitives.

Il n'y a pas d'enfant qui ne demande sans cesse : *Qu'est-ce que c'est que cela ? D'où cela vient-il ? A quoi cela sert-il ? De quoi cela est-il fait ?*

Ces questions portent-elles sur autre chose que sur des objets réels, que sur des choses concrètes qui se trouvent sous les yeux de l'enfant ? Jamais. Car l'enfant n'a encore ni idées, ni concepts, ni le pouvoir de faire aucune abstraction. C'est pour cela que tous les objets qui servent à son instruction, doivent être toujours des objets réels. Point de livres, point de mots qui n'accompagnent pas des choses, point de leçons, d'enseignement proprement dit.

Mais comme l'on manque de moyens pour aider les enfants à produire de belles choses, on n'a pas non plus ceux qui pourraient contribuer à développer de bonne heure leur intelligence.

Tous ces *jeux*, dont l'usage se répand de plus en plus pour apprendre à lire et à écrire, pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie etc., ne sont guère bons pour cela. Ils ne consistent la plupart du temps que dans une répétition monotone d'un même procédé, qui entrave les forces productives de l'enfant au lieu de leur donner un libre essor.

Dans les jardins d'enfants, au contraire, on dirige constamment les enfants vers la production. Tout ce dont on se sert les y pousse. Ils n'y voient rien qui n'excite leurs instincts d'activité, leur penchant à former et à transformer. Qu'il s'agisse de *construire*, de tracer des figures avec des bâtonnets, de tresser ou de découper, de modeler avec de la terre ou de dessiner, il faut toujours qu'ils fassent par eux-mêmes et qu'ils tirent tout de leur propre fond.

Ce qui exige particulièrement l'application de leurs facultés intellectuelles, c'est lorsqu'ils doivent apprendre à connaître les matières premières et leurs propriétés, et surtout parce qu'ils doivent les connaître principalement par leur usage. Il est nécessaire, cependant, de faire intervenir en une certaine mesure l'enseignement oral, pour leur donner les explications indispensables : on ne saurait tout réduire à l'expérimentation pure.

Mais cet enseignement, ces explications sont toujours rattachés à l'objet lui-même, et ne doivent jamais être donnés sans lui. Ils servent surtout à répondre aux questions que font les enfants quand ils veulent savoir ce qu'est, comment est, et d'où vient chaque chose.

Ainsi, chaque fois qu'on donne aux enfants quelque nouvel objet pour les occuper, la surveillante, la *jardinière d'enfants*, comme dit l'Allemand, leur adresse les questions suivantes, en le leur montrant :

« Qu'est-ce que c'est que cela ? » C'est la première question qu'on adresse à l'enfant. Elle est destinée à appeler son attention sur l'objet. Il faut, en effet, habituer l'enfant à ne faire usage d'aucune chose sans la connaître de plus près, si l'on veut tenir en éveil son envie d'apprendre, et si l'on veut aussi qu'il y trouve plaisir et contentement.

Si, par exemple, il s'agit du cube dont on se sert habituellement, et si à la question : « qu'est-ce que c'est que cela ? » l'enfant a répondu : « un cube, » la demande qui doit suivre est : « de quoi est fait ce cube ? » Après qu'il aura répondu : « de bois, » il faudra demander : « de quoi est fait le bois ? » et lorsque l'on a expliqué de quelle matière était composé cet objet, arrive le tour de la forme et vient la question : « comment cela est-il fait ? »

Comme chaque fois qu'on l'interroge sur un objet, l'enfant le tient lui-même dans ses mains, il est facile de fixer son attention de manière à ce qu'il puisse chercher quelles en sont les qualités. Les surfaces, angles et arêtes du cube que ses doigts devront indiquer successivement et qui doivent être comptés (car il est essentiel d'arrêter son attention sur les nombres), afin de déterminer la forme qui lui est soumise, s'impriment aisément dans sa mémoire.

Il va sans dire que toutes ces questions ne doivent pas être toutes adressées dans une seule et même leçon ; il faut les répartir sur plusieurs séances, selon le degré de développement des enfants.

C'est ainsi qu'il faut leur donner des notions graduées sur toutes les propriétés des choses qui leur servent d'amusement en même temps que d'occupation ; et l'on appuie principalement sur la couleur, le poids et les dimensions.

La question qui arrive en dernier lieu est : « à quoi cela sert-il ? » Et l'enfant trouvera lui-même la réponse en apprenant à se servir de l'objet. Ce n'est qu'en le maniant et par ses propres essais, que l'enfant apprend réellement à le connaître. Car ce n'est que par là que son attention peut être fixée réellement, et qu'il trouve l'occasion d'acquérir une expérience personnelle.

Parmi les instincts qui contribuent le plus puissamment à l'avènement du genre humain, à la *culture* véritable, il faut compter le goût de la société.

L'histoire du développement de notre race nous montre que tous les raffinements et tous les progrès de *culture sociale* ne sont pas seulement sortis de la vie de famille, mais encore de la vie commune des peuples et des nations mêmes. L'homme isolé demeure égoïste : sa moralité ne commence qu'avec les rapports de communauté qu'il a avec les autres, que lorsque l'individu se donne à la société.

Le trait caractéristique de notre temps est, sans aucun doute, la tendance à l'association s'étendant de plus en plus partout et à tout. La plupart des intérêts matériels des sociétés humaines exigent l'association des forces pour obtenir un résultat et un bénéfice. Malheureusement l'on ne tient pas encore compte des intérêts plus élevés de l'ordre idéal, des intérêts moraux à tout le moins, bien que les diverses sciences aient déjà commencé à tirer parti de l'association pour arriver à leur but spécial, ainsi que le prouvent les réunions scientifiques, dont le nombre va toujours en augmentant. A la génération qui nous suivra incombera la tâche de faire que la fin idéale la plus élevée de la société, son perfectionnement et les rapports réels de fraternité entre ses membres, deviennent l'objet principal des associations humaines.

C'est une exigence inéluctable de notre temps d'élever la jeune génération, plus qu'on ne l'a fait jusqu'ici, pour la rendre capable de vivre et d'agir dans le cercle très élargi désormais de la société, et de façon à ce que tous les individus puissent accomplir leurs devoirs en tant que membres de communautés plus larges que la famille, en un mot, pour la vie d'association.

Si cela doit se réaliser, il faut donc déjà fournir à l'en-

fance l'occasion de s'habituer à la vie collective. Il ne suffit pas, en effet, de mettre ensemble les enfants dans et hors de la famille; il faut encore les réunir dans une action collective et solidaire, ordonnée de façon à atteindre son but. La communauté d'amusements des enfants de la rue, pas plus que la communauté d'occupations dans toutes les autres sociétés d'enfants qui sont en usage, ne peuvent, en vérité, les préparer à l'accomplissement des devoirs de la vie sociale. Les relations de société, elles-mêmes, entre enfants appartenant à des familles intimement liées, commerce d'ailleurs si utile à leur développement, ne suffisent en aucune manière pour satisfaire au besoin dont il est ici question.

Le premier de ces besoins, au point de vue de l'éducation morale, est de faire que cette vie en commun serve de moyen pour réagir contre l'égoïsme, et qu'elle mette le renoncement à soi-même, l'habitude de se dominer, et l'énergie du bien, à la place de cette mollesse complaisante et de cette suffisance vaniteuse qui envahit de plus en plus la jeunesse. C'est par une éducation commune des enfants dès le premier âge, par une *nourriture*, comme on disait en vieux français, réellement morale et favorisant l'éclosion de tous les nobles sentiments, que l'on pourra retrouver le véritable enthousiasme pour les fins véritables des sociétés humaines.

Le but supérieur des jardins d'enfants est d'arriver à cette éducation collective, d'établir cette communauté; et c'est ce qui fait sa plus grande importance. C'est une erreur complète de croire que l'éducation que les enfants reçoivent dans les jardins les enlève et les rende étrangers à leurs familles. Une bonne diététique exige que tous les enfants prennent l'air tous les jours et consacrent plusieurs heures à l'exercice; ils les passent hors de la maison sur les places publiques et les promenades. Rarement il y a un jardin dans la maison paternelle. Il est impossible même à la plus attentive des mères de se consacrer toute la journée aux soins d'un grand nombre d'enfants, absorbée qu'elle est par d'autres devoirs. Aussi le jardin d'enfants vient-il suppléer à un pressant besoin, en ce que, en même temps qu'il donne aux enfants de l'air et du mouvement, il les place pour quelques heures du jour sous une influence éducatrice commune qui

les soustrait aux inconvénients de la rue et de la société des domestiques, inconvénients dont on ne saurait tenir trop de compte.

Aucun des penchants humains ne se manifeste de meilleure heure et plus fortement chez les enfants que l'instinct de la sociabilité. L'enfant à la mamelle se plaint par des cris quand il se croit seul dans son berceau, et il se calme au moindre mot amical, parce qu'il se sent en sûreté dans la société d'êtres semblables à lui.

Mais la société des grandes personnes ne lui suffit pas: l'enfant a besoin de la société d'autres enfants, c'est-à-dire de ses pareils; il lui faut des compagnons d'âge et de jeu pour recueillir tous les bénéfices de la sociabilité. Au milieu des grandes personnes il n'a qu'une position subordonnée et toute d'obéissance. Un fils unique est presque toujours un enfant gâté, et il porte en lui le sceau de son isolement; il prend des airs vieillots de sagesse prématurée, fait l'entendu, et, fruit blet avant d'être mûr, il est sans naïveté quand on ne peut pas remplacer auprès de lui les frères ou sœurs qui lui manquent.

L'enfant ne se meut librement et n'est réellement lui-même que parmi d'autres enfants; là seulement il apprend l'ordre, la subordination, la valeur et l'importance des choses, et au contact des autres son caractère se forme. Dans la vie commune il apprend à connaître les mauvais côtés de l'humeur capricieuse et de la volonté arbitraire, et il s'aperçoit bientôt que la véritable liberté implique une loi, et exige que chacun tienne compte des droits d'autrui. La vie en commun des écoles ordinaires donne, sans doute, aussi ces résultats, mais dans de bien moins grandes proportions. Et à vrai dire, ce n'est guère que dans les cours de récréation des collèges, pendant les intervalles des leçons, et sur le chemin de l'école, où les camaraderies et les amitiés des écoliers se forment, que cela arrive. C'est toujours, en effet, dans les lieux où les enfants ont coutume de se réunir pour jouer, que l'on voit naître ces habitudes de vie commune, ces liens d'association juvénile qui ont besoin de mouvement et d'action pour donner un résultat.

Les avantages que l'on peut retirer aujourd'hui de ces

lieux publics de rendez-vous où les enfants viennent jouer, sont à peu près compensés par leurs désavantages; et il faut noter qu'ils disparaissent chaque jour de nos villes. Ce que les enfants gagnent en développement moral à ce contact avec leurs égaux et par les habitudes de sociabilité qui en résultent, est perdu d'un autre côté par l'exemple de grossièreté et d'immoralité que quelques individus isolés viennent leur inoculer. La moralité et la liberté ne peuvent régner dans une société de grandes personnes que si cette société est ordonnée conformément aux lois; elles ne peuvent s'établir non plus dans des réunions d'enfants et de jeunes gens qu'autant qu'elles ne sont pas livrées aux caprices grossiers d'individus brutaux, qu'autant qu'elles sont soumises réellement à une loi. Et cette loi doit être de telle nature, que la liberté de mouvement ne soit gênée en aucune façon, et qu'au contraire on lui permette de prendre tout son essor.

Il est un élément d'éducation d'une très grande importance, qui jusqu'à présent fait défaut dans les réunions d'enfants, et que l'on ne trouve pas non plus là où les personnes plus âgées se réunissent dans un but d'amusement ou de distraction, et c'est précisément celui qui est le plus important de tous pour le développement moral; je veux parler de l'habitude d'agir sérieusement en commun, d'employer le travail sous forme de jeu comme moyen de délassement et de plaisir. Le jardin l'offre à la première enfance, et lui fraie la voie pour plus tard. Il est absolument nécessaire de créer un monde en petit pour les *petits*, où tout ce qu'il y a de primitif dans la nature des enfants se puisse librement dégager à la vie, sans pour cela s'égarer dans le vaste champ du caprice déréglé, si nous voulons, au lieu des hommes d'aujourd'hui, taillés tous sur le même patron, voir des hommes ayant un caractère propre d'originalité et de fraîche vigueur, en pleine possession de leur individualité aussi bien au dedans qu'au dehors.

Froebel a dit: tout ce que l'on enseigne à l'enfant, est à l'état latent dans la nature humaine; elle le possède déjà. Mais ce que chacun de nous crée individuellement, ce qu'il tire de son propre fonds, cela peut apporter quelque chose de neuf, enrichir et élargir le domaine de la connaissance. Comme l'esprit de Dieu dans la création, l'esprit de l'homme

s'épanouit et se manifeste éternellement sous des formes toujours nouvelles.

Et c'est ce qu'il veut obtenir par ses jardins d'enfants, qui ne doivent pas être une copie de la société actuelle, mais qui, tout au contraire, donnent, dans les limites indiquées, aux organisations originales toute liberté de se développer selon leurs tendances propres, afin qu'il en puisse sortir un jour de nouvelles et meilleures formes pour la société.

En même temps que la joie innocente et le plaisir du jeu, la pratique des devoirs, l'activité qui produit et l'amour fraternel doivent régner dans cette communauté pour se prêter mutuellement secours. Alors toutes les vertus sociales trouveront l'occasion de se développer, les caractères violents trouveront un contrepoids dans les caractères doux et complaisants, alors le sentiment exagéré de la personnalité s'alliera à l'abnégation, l'orgueil à l'humilité, l'énergie à la délicatesse, et chacun gagnera à cet échange. Dans une association adonnée à l'action et à la production, chacun trouve une image de sa propre nature, et à un double point de vue; d'abord dans les œuvres des autres, et ensuite dans les siennes propres; et ceci lui donne la mesure de ce qu'il peut et de ce qu'il est en réalité.

Dans l'isolement il est fort difficile d'arriver à se bien connaître soi-même, parce que l'amour-propre nous fait appliquer une mesure trop grande à nous-mêmes, si l'évidence de la supériorité des autres ne vient nous en empêcher. Il faut que chacun apprenne à estimer chez les autres ce qui lui manque à lui-même, qu'il comprenne que le bien, le beau et le vrai sont le produit de forces et de facultés diverses, d'actions et de travaux de différentes natures; que toute véritable grandeur ne peut résulter que d'une communauté d'efforts, et que la force la plus petite a pu contribuer à l'obtenir et pouvait y être nécessaire. Dans la grande économie de la nature la plus petite mousse n'est-elle pas aussi indispensable que le plus grand arbre?

Dans l'éducation commune, l'émulation pour tout ce qui est noble et élevé fait jaillir une étincelle d'enthousiasme dont la flamme peut transformer le monde; et à la place de ces relations incohérentes des individus entre eux, qui n'ont d'autre

base que des besoins réciproques, il devient possible d'arriver à cette véritable union fraternelle de tous, qui seule peut ouvrir la voie à l'humanité, considérée comme un organisme complet.

Et c'est là aussi que l'on peut trouver un terrain favorable au développement de la tendance la plus élevée de l'âme humaine, l'instinct religieux, ou, comme dit Frœbel, *l'unité de l'homme avec Dieu*. Car ce n'est que de l'amour pour les hommes que naît l'amour pour Dieu.

Frœbel offre aux mères, dans ses *causeries maternelles*, ses *chansons du berceau*, le fil conducteur de l'éducation du premier âge. Elles y peuvent apprendre à donner une bonne direction aux instincts de l'enfant et principalement à ses premiers instincts religieux. Presque tous les exemples contenus dans le livre ramènent l'esprit à Dieu, le créateur de toutes choses, soit directement, soit indirectement. Le principe de la méthode de Frœbel, ce qui en est comme le noyau, le cœur même, dans la famille comme dans le jardin, c'est la religion en tant qu'elle est le besoin le plus élevé et le plus saint de l'homme. Apprendre à chercher Dieu et à le trouver, tout et tous doivent y concourir.

Frœbel l'a dit: *la confiance en Dieu, la ferme et inébranlable confiance en Dieu, s'est perdue dans l'humanité. Le jardin d'enfants la réveillera dans ces jeunes âmes, afin que les hommes des générations qui vont suivre redeviennent les enfants de Dieu.*

Les premières manifestations de l'enfance, qui indiquent le désir de rechercher les causes des impressions qu'elle reçoit, sont déjà, aux yeux de Frœbel, les signes avant-coureurs du besoin de remonter aux causes premières de toutes choses, ou si l'on veut, du besoin de connaître Dieu. On en retrouve partout les indices. Ainsi, par exemple, lorsqu'en jouant avec une balle suspendue à un cordon, l'enfant promène ses yeux de la balle qui oscille jusqu'à la main qui tient la corde, en remontant tout le long de celle-ci; ou bien encore quand un enfant tourne la tête vers l'endroit d'où un son parvient à son oreille; ou même lorsqu'il brise ses jouets pour voir ce qu'il y a dedans; tous ces actes, à peine remarqués, indiquent toujours un besoin de ces âmes enfantines, que l'éducation doit prendre en considération très sérieuse.

La première condition pour éveiller les sentiments de foi et de pitié dans l'enfant, est que sa mère lui en donne l'exemple. Ce n'est qu'en ayant de la religion elle-même, qu'elle peut arriver à allumer l'étincelle divine dans l'âme de son enfant.

Frœbel indique dans ses *causeries maternelles* les moyens les plus propres à solliciter ce premier éveil du sentiment religieux chez les enfants, même lorsqu'ils sont encore à la mamelle.

Ces moyens consistent en actes qui semblent avoir peu d'importance par eux-mêmes, comme de leur faire joindre leurs petites mains dans l'attitude de la prière pendant qu'on la dit pour eux en attendant qu'ils puissent la prononcer eux-mêmes. Le recueillement d'une mère faisant sa prière auprès du berceau de son enfant, exerce une influence directe sur lui, bien qu'il n'en ait point encore conscience, et avant qu'il n'y puisse prendre part. Des mélodies religieuses très simples devraient être chantées autour du berceau. De la sensation physique des sons, elles conduiraient peu à peu l'enfant à des sensations d'un ordre plus élevé. Il n'y a pas jusqu'à cette nécessité qu'éprouve l'enfant de concentrer son attention et de recueillir son esprit pour faire et construire quelque chose avec les matériaux bruts qu'on lui donne pour premiers jouets, qui n'ait pour but de le préparer indirectement à être capable par la suite d'une concentration plus haute, la concentration morale qui rend l'homme maître de soi-même.

Le principal moyen d'éveiller le sentiment religieux dans l'enfant, c'est indubitablement la nature qui le fournit, pourvu qu'une main pieuse lui en ouvre les portes.

C'est aussi la nature dans toute sa beauté et toute sa magnificence, apparaissant aux hommes comme leur bienfaitrice et leur première nourrice, et en même temps comme une puissance aussi incompréhensible qu'effrayante, qui a fait concevoir pour la première fois au genre humain l'existence de forces supérieures dominant la nature elle-même, et qui de degrés en degrés l'a élevé jusqu'à la croyance en un être suprême.

Les œuvres visibles du créateur peuvent seules donner

aux enfants une idée de Dieu, dans un langage qui leur soit intelligible. Plus tard seulement il pourra comprendre l'existence d'un esprit invisible, et Dieu dans l'homme, le Christ. Et il ne trouvera un fondement solide pour la foi chrétienne qu'après qu'un chemin lui aura été frayé par la croyance en un créateur du monde visible.

Frœbel a su, comme personne ne l'avait su avant lui, trouver dans la nature des symboles de l'ordre spirituel, capables de parler à l'âme des enfants, et de les élever successivement des choses au créateur. Les premiers soins qu'ils donnent à leur jardin, l'éclosion des germes et des fleurs dans la nature, la vue de la lune et du ciel étoilé, le spectacle du soleil levant et du coucher du soleil, l'étude des plantes et des animaux, et les soins qu'ils leur donnent, tout doit être mis à profit pour leur apprendre à connaître et à aimer le père qui est au ciel.

Le jardin d'enfants a ses prières et ses chants religieux journaliers, ses histoires de la Bible, ses fêtes de Noël qui rappellent le sauveur des hommes dans l'enfant nouveau-né; on y voit des images chrétiennes: Jésus bénissant les enfants, Jésus enseignant dans le temple, l'enfant Jésus dans les bras de sa mère, etc. L'enfant parfait et sans tache doit servir de modèle à nos enfants; car l'homme fait dans toute sa perfection divine est encore incompréhensible pour lui.

Ce n'est ni par des paroles ni par des leçons que l'on peut inspirer de la religion aux enfants; il faut qu'ils apprennent d'abord à sentir et à deviner en quelque sorte l'idée même de la sainteté. Et pour cela il faut que toute leur atmosphère soit imprégnée d'un souffle religieux, que tout ce qui les entoure, tout ce que l'éducation leur offre, leur parle de Dieu, créateur de toutes choses et père de tous les hommes. Alors seulement les paroles trouveront accès dans leur âme.

On comprend très mal encore comment il est possible de préparer le terrain dans l'âme des enfants de façon à ce qu'elle puisse recevoir les semences de la foi et de la vie véritablement chrétienne. Sur aucun point l'éducation ne commet de plus grandes erreurs que sur celui-ci.

Mais Frœbel a trouvé la véritable voie et le vrai moyen

de faire pressentir à l'enfance ce qui est du domaine spirituel, tout ce qui va au-delà des sens. Les analogies que l'on trouve entre les choses du monde physique et les choses du monde intellectuel, s'étendent comme un fil conducteur à travers le système tout entier de son éducation, celles d'ici-bas devenant comme l'image et l'explication de celles de là-haut. Mais ce n'est qu'en faisant une étude plus approfondie de l'idée-mère de la méthode, que l'on peut en bien saisir ce côté délicat et éviter d'en tirer des déductions fausses.

En récapitulant ici, à un point de vue tout général, les instincts primordiaux des enfants, nous trouvons:

1° *L'instinct d'activité* en général (réduit au début à l'instinct de mouvement), qui trouve sa satisfaction immédiate dans les exercices variés des membres;

2° *L'instinct de la culture de la terre* (dérivant en partie de l'instinct de la nourriture et de l'instinct d'habitation), auquel les soins donnés aux carreaux du jardin donnent la première satisfaction tout en les initiant à la nature;

3° *L'instinct de transformation, qui pousse à donner une forme nouvelle aux choses*, et qui en se développant devient l'instinct de l'art, le sens plastique proprement dit, et conduit à l'invention, trouve à se satisfaire dans la série des occupations ordinaires du jardin;

4° *L'instinct esthétique*, qui exige avant tout l'éducation préalable de l'oreille en tant qu'organe, et se manifeste dans la musique et dans la poésie, puis dans l'art dramatique et la danse (pour donner de la grâce aux mouvements du corps); cet instinct est satisfait de très bonne heure dans les jardins d'enfants par l'emploi du chant, et particulièrement de ces chansons (*lieder*) qui accompagnent les exercices, par les représentations dramatiques que l'on y joint, et par tout ce que la complète liberté d'action laissée aux enfants entraîne naturellement avec elle, lorsque ni l'espace pour prendre leur ébats, ni les autres moyens ne leur manquent;

5° *L'instinct du savoir ou de la science* dans les directions diverses, auquel on donne principalement les moyens de se faire jour en apprenant aux enfants à distinguer les matières premières, ainsi que leurs propriétés, telles que la forme, la dimension, le nombre (éléments des mathématiques);

6° *L'instinct de sociabilité*. L'éducation commune lui donne pleine satisfaction;

7° *L'instinct religieux*, auquel on fait la part qui lui est nécessaire en les conduisant vers Dieu, et préalablement en les plaçant au sein de la nature, au milieu du monde visible, et en leur montrant ses rapports avec le monde invisible.

Dans ces instincts primordiaux se trouvent indiqués d'une manière générale les traits fondamentaux de l'âme humaine, tels qu'ils se sont imprimés pour nous dans l'histoire de la civilisation.

S'il est vrai que l'éducation ait pour principale tâche de donner à ces instincts la possibilité d'arriver à leurs destinées, de leur permettre de devenir les facteurs de la vie morale, elle ne peut atteindre son but qu'en s'emparant de l'organisation et de la direction des jeux de l'enfance; et c'est ce que fait le jardin d'enfants. Et il ne peut être atteint que par l'emploi intelligent des moyens auxquels il recourt; ce n'est qu'en élevant les instincts de l'enfant de la sphère primitive des appétits sensuels, qui le conduiraient à une inévitable dégénérescence, c'est-à-dire au mal, à la sphère de l'idéal, en lui en inspirant le désir, et lui apprenant à faire les efforts nécessaires pour l'atteindre et le goûter. Voilà ce qui fait la grande importance du jardin d'enfants et de ses méthodes pratiques, quant au côté moral de l'éducation. Et c'est précisément le côté qui a aujourd'hui le plus grand besoin d'amélioration, et disons le mot, de réforme radicale, si l'on veut opposer une digue à la démoralisation toujours croissante.

Frœbel dit (*Menschenziehung*, pag. 34): « Les jeux de » cet âge sont comme les cotylédons de la plante de la vie; » car l'homme y est contenu tout entier dans ses aptitudes et » ses dispositions les plus délicates, en ce qui fait le fonds et » l'essence même de son être; et c'est de là qu'il tire tout son » développement. La vie entière de l'homme a sa source dans » cet *espace de vie*; cette vie coulera-t-elle limpide ou trou- » blée, tranquille ou bouillonnante? sera-t-elle féconde ou stérile? servira-t-elle à la production ou détruira-t-elle? apportera-t-elle la guerre ou la paix? Cela dépend des soins

» que l'on aura donnés à ce premier commencement de l'existence. — Si à cet âge l'enfant est atteint dans son organisation, il faudra bien des soins et des peines pour le conduire » à l'âge d'homme, il sera bien difficile de l'empêcher de » rester estropié, à tout le moins, de n'avoir qu'un développement incomplet. »

C'est avec raison que Frœbel appelle l'éducation actuelle, une éducation de serre-chaude. A bon droit aussi il prononce la sentence de condamnation de l'enseignement purement oral, et l'appelle-t-il *destructif de toutes les dispositions naturelles*. L'âme de l'enfant est traitée comme un sac vide qu'on peut remplir de leçons et de vérités toutes faites. « *Agir et faire, voilà ce dont notre époque a besoin pour devenir meilleure!* » s'écrie Frœbel. Le plus grand nombre des penseurs de nos jours le disent avec lui.

L'enfant apporte avec lui, en venant au monde, le penchant à l'activité qui le pousse à agir et à produire, afin qu'il se développe par ses propres efforts. Qu'on lui donne des soins bien entendus, — Frœbel en donne les moyens — et l'éducation de serre-chaude se trouvera remplacée par une éducation conforme à la nature.

Comme il s'agit ici d'abord de la première enfance, ce sont les mères et les *bonnes* de tout degré qui doivent s'en charger, et dès lors il faut qu'elles soient en effet des *jardinières d'enfants*. Il faut qu'elles apprennent à connaître et à soigner les enfants comme l'entend Frœbel, si l'on veut que la jeune plante humaine vienne à bien et prenne tout son développement. Et pour cela il faut qu'elles-mêmes *apprennent aussi à jouer*, c'est-à-dire qu'elles doivent apprendre toutes les occupations que l'on donne aux enfants sous forme de jeux. Il est donc nécessaire qu'elles aillent visiter les jardins d'enfants, et qu'elles s'initient aux méthodes d'éducation données par Frœbel par la lecture et l'enseignement oral.¹

Pour que le sexe féminin tout entier soit préparé à pouvoir remplir sa mission la plus importante, sa mission d'éducation, il est nécessaire que les écoles de filles enseignent ce qu'il faut. Les branches d'enseignement que ces écoles de-

¹ Voyez « *Der Kindergarten*, etc. » Berlin. Habel.

vraient admettre pour atteindre leur but, seraient : la *méthode d'éducation frœbélienne* (pour les classes supérieures), la *composition du corps humain* (anatomie, physiologie), l'*hygiène*, l'*histoire naturelle* et le *chant*. Voilà ce qui serait indispensable pour une application immédiate, tout en n'oubliant pas les occupations journalières pratiques du jardin.

En attendant que l'on enseigne généralement dans les écoles de filles tout ce qu'il faut connaître et savoir faire pour appliquer la méthode de Frœbel, comme l'éducation actuelle des femmes l'exigerait impérieusement, les écoles normales de *jardinières d'enfants*, les *séminaires* de femmes, ainsi qu'on les appelle en Allemagne, peuvent être fort utiles aux mères, en leur permettant de se procurer l'instruction dont elles ont besoin pour se mettre en état de bien préparer leurs enfants à prendre part aux travaux du jardin. Pour une mère aimant véritablement ses enfants c'est, par un bien léger sacrifice et une bien petite perte de temps, assurer à ses enfants une heureuse enfance, sans compter tout ce qu'ils y gagnent pour leur développement et la culture de leur esprit. Or, une enfance heureuse, dans la pleine acception du mot, ce n'est pas seulement, dans un trop grand nombre de cas, le moment le plus beau de la vie, mais c'est encore le terrain où toutes les vertus humaines, toute beauté et toute bonté, peuvent prendre racine et arriver à leur plus grand développement.

Les bienfaits de l'éducation frœbélienne ne pourraient être complètement appréciés que lorsqu'elle aura été appliquée dans tous ses degrés, et que l'enfance toute entière, du premier âge à la fin de l'adolescence, se sera passée dans les jardins d'enfants.¹

¹ Le *jardin d'enfants*, sans autre épithète, reçoit les enfants de toutes les classes ; le *jardin d'enfants du peuple*, ou *jardin du peuple*, peut remplacer les salles d'asile, et est entièrement gratuit pour les enfants pauvres ; pour les autres enfants on paie généralement une contribution scolaire de 5 silbergre. Puis vient le *jardin des familles*, ou jardin particulier, qui réunit un nombre restreint d'enfants appartenant à quelques familles qui se connaissent et choisissent à leurs frais une institutrice pour lui en confier la direction. Dans les familles riches on peut encore prendre pour directrice une *jardinière d'enfants* bien expérimentée. Les *jardinières* de première classe doivent être des institutrices instruites ; pour celles de

Dans la famille même, sous la direction immédiate de la mère, doit être établi le *premier degré* du jardin d'enfants pour le premier âge, jusque vers le commencement de la troisième année.

Alors on fait passer l'enfant au *second degré*, en le conduisant au jardin journallement, et en l'y laissant pendant quatre ou cinq heures. L'instruction qu'il y reçoit doit être confirmée dans la famille. Cette seconde période dure pour l'enfant jusqu'à l'âge de cinq ans.

Le *troisième degré*, ou classe supérieure, comprend les enfants de cinq à sept ans. Ici il faut, à la maison comme au jardin, que l'on donne, à propos de toutes les occupations que l'on impose, quelques explications sérieuses, un commencement d'enseignement.

Le *quatrième degré* est la *classe de transition*¹ de Frœbel, qui prépare les enfants pour l'école, et dont les occupations pourraient être introduites dans les écoles primaires.²

la *seconde classe* des bonnes convenablement formées peuvent suffire ; les aides et servantes proprement dites forment la troisième classe.

¹ Voyez « Die Vermittlungsklasse » et « Schul-und-Jugendgärten » dans l'ouvrage intitulé « Die Arbeit und die neue Erziehung » par Mad^{me} B. v. Marenholtz-Bulow. Berlin, chez Karl Habel.

² Premier degré du jardin d'enfants dans la famille (DE 4 A 3 ANS).

- | | |
|--|--|
| 1) Exercices des membres (chants maternels). | res du troisième don (boîte de construction). |
| 2) Raconter des fables, par exemple. | 40) Poser des bâtonnets (jusqu'à 6). |
| 3) Chanter de petites chansons. | 44) Dessiner sur l'ardoise (lignes verticales de grandeur croissante, du simple au quintuple). |
| 4) Compter jusqu'à dix sur ses doigts et avec les objets qui leur servent de jouets. | 42) Tissage, tressage, 3 modèles. |
| 5) Montrer des figures sur des tableaux. | 43) Former des chaînes. |
| 6) Balles élastiques (premier don). | 44) Jouer avec du sable. |
| 7) Jeux avec la balle. | 45) Jeux des coquilles. |
| 8) Billes, rouleaux, dés (2 ^{me} don). | 46) Jardinage. |
| 9) Construire en se servant des pierres. | 47) Exercices du corps, mouvements gymnastiques. |

Second degré — (DE 3 A 5 ANS).

- | | |
|--|--|
| 1) Raconter des histoires de la Bible et des contes. | 2) Apprendre par cœur des poésies et des chansons. |
|--|--|

L'éducation frœbélienne ne finit pas cependant au moment où l'enfant entre dans l'école. A côté de celle-ci des *jardins-écoles* et *jardins d'adolescents* doivent continuer les jardins d'enfants, et offrir à l'adolescence et à la jeunesse une arène organisée pour ses jeux, en même temps que des ateliers pour les travaux de l'industrie.

Ce ne sera que lorsqu'on aura introduit dans les écoles,

- | | |
|--|--|
| 3) Exercices de vue. | 8) Dessiner dans le livre jusqu'aux 4 triangles. |
| 4) Compter jusqu'à 20. | 9) Tissage, 42 modèles. |
| 5) Construire avec les boîtes n° 3 et 4. | 10) Piquage d'un patron à l'épingle. |
| 6) Jeu de parquet ou d'assemblage de pièces de bois rectangulaires ou cubiques (3 ^{me} et 4 ^{me} don). | 11) Tracer à l'aiguille des figures à 3 lignes. |
| 7) Plier. Première série des formes de la vie. Formes artistiques. | 12) Modeler avec de la terre glaise. |
| | 13) Jardinage. |
| | 14) Exercices gymnastiques. |

Troisième degré (DE 5 À 7 ANS).

- | | |
|--|--|
| 1) Récits de la Bible, contes, etc. | 11) Entrelacements. |
| 2) Récits d'histoire naturelle. | 12) Tracé aux bâtonnets, paysages. |
| 3) Exercices de la vue. | 13) Dessin (toutes les formes des triangles rectangles). |
| 4) Compter jusqu'à 400 (premier calcul). | 14) Tissage, tressage (toute l'école). |
| 5) Diviser un bâtonnet en quatre parties égales (poser des lettres et des chiffres). | 15) Piquage de patron à l'aiguille. |
| 6) Construction (5 ^{me} et 6 ^{me} don, 6 ^{me} boîte). | 16) Traçage à l'aiguille, broderie au relevé. |
| 7) Jeu de parquet (64 pièces rectangulaires, 56 à angles aigus). | 17) Couper les solides en terre glaise. |
| 8) Pliage. 2 ^{me} série des formes de la vie. Formes artistiques. | 18) Ouvrages en pois jusqu'au cube. Formes de la vie. |
| 9) Les angles, par le pliage du papier. | 19) Jeu avec des lignes courbes et des cercles. |
| 10) Découpages. | 20) Découpage et collage. |
| | 21) Jardinage. |
| | 22) Exercices gymnastiques. |

Classe de transition (DE 7 À 9 ANS).

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1) Lecture. | 9) Dessins terminés. |
| 2) Écriture. | 10) Traçage aux bâtonnets. Paysage. |
| 3) Compter par nombres entiers et fractions. | 11) Modelage en terre. |
| 4) Notions d'histoire. | 12) Ouvrages en pois. |
| 5) Notions de géographie. | 13) Découpage et collage. |
| 6) Exercices de l'œil. | 14) Cartonnage. |
| 7) Tressage et tissage d'invention. | 15) Exercices gymnastiques. |
| 8) Pliage à tous les degrés. | 16) Jardinage. |

et surtout dans les écoles du peuple, l'enseignement *visuel* à la place de l'enseignement oral selon la méthode de Pestalozzi, et qu'on aura montré aux enfants les éléments des arts et de l'industrie, d'après celle de Frœbel, que l'on pourra créer les institutions qui doivent continuer l'œuvre des jardins d'enfants.

Aujourd'hui les enfants qui passent sans transition aucune de la liberté des jardins aux écoles, ont une rude épreuve à subir, et ils ont besoin d'une surveillance attentive de la part des maîtres pour se faire à ce nouveau régime. Mais les plaintes que l'on entend répéter si souvent sous tant de formes diverses contre les élèves des jardins d'enfants qui *ne veulent pas se soumettre à la discipline de l'école, qui sont distraits, remuants, inattentifs et veulent toujours jouer*, ces plaintes ne portent réellement que sur les élèves de certains établissements qui portent le nom de *jardins d'enfants* sans y avoir droit, où les méthodes de Frœbel et la direction convenable ne sont point appliquées; et le nombre en est encore malheureusement très-grand. Les jardins d'enfants qui ont été dirigés comme le veut Frœbel, donnent aux écoles les élèves les mieux préparés, ceux qui se soumettent le plus rapidement à leur discipline, pourvu qu'ils les aient fréquentés régulièrement et pendant un temps suffisant. L'expérience le prouve.

Pour se convaincre pleinement de toute l'importance qu'ont pour l'éducation les jeux et les joujoux de la méthode frœbélienne, il est nécessaire de connaître exactement l'emploi que l'on en fait. De simples visites à un jardin d'enfants, à moins qu'elles ne soient très fréquentes, n'y suffisent pas, parce que tous les exercices, tous les genres d'occupation ne reviennent pas tous les jours. A ceux qui veulent se rendre suffisamment compte du côté pratique de la méthode, on peut recommander la lecture et l'étude du manuel des jardins d'enfants, dont il a déjà été parlé.

Jetons un coup-d'œil général sur l'ensemble des moyens employés par Frœbel, sur tous ces joujoux et ces jeux, pour voir s'ils donnent tout ce dont on a besoin pour l'éducation

de la première période de la vie des enfants, et si, par conséquent, ils remplissent le but qu'on se propose.

Mais ici il ne faut pas oublier que ce but ne saurait être atteint par le seul emploi des moyens, des objets dont on se sert, qui, par eux-mêmes, n'ont rien de bien nouveau, mais que c'est uniquement par la méthode qu'on peut en tirer les résultats désirés.

Avant tout, il faut bien établir l'idée fondamentale du système que ces moyens doivent réaliser. L'idée fondamentale de Froebel est aussi le principe qui domine toute la pédagogie moderne, et qu'on peut formuler ainsi: *avant que des idées se forment dans l'esprit de l'enfant il faut que des perceptions, des représentations et des expériences aient eu lieu, auxquelles les idées puissent se rapporter immédiatement.*

Les idées doivent sortir comme abstractions des perceptions premières. Si elles n'y ont pas leur source, elles ne sont pas le produit de l'activité propre de l'esprit, mais seulement un acquiescement de l'intelligence aux concepts d'autrui. La plus grande partie de notre savoir n'est pas autre chose, et pour la masse des hommes on ne peut rien changer à cela. Mais chacun de nous, même le moins bien doué, peut cependant acquérir un fonds de notions élémentaires primitives, qui, dans l'acte de la pensée, lui serviront de points fixes pour y rapporter tout le reste. On peut dire même que chacun porte en soi un certain nombre de ces notions premières; seulement il n'en a point conscience, et surtout dans cette période de la vie où se forment en nous les idées. Des notions incomplètes, indéterminées, confuses, donnent naissance à des idées de même nature, et empêchent de comprendre les idées et les pensées des autres, et par suite de se les approprier.

C'est précisément parce que les notions claires et nettes manquent à presque tous, qu'il y a tant de confusion dans les têtes, tant d'esprits mal faits, tant de manières de voir absurdes et sans fondements en ce monde.

L'époque où se forment les premières notions fondamentales, est, sans aucun doute, la première enfance. Elles ne peuvent se former qu'à ce moment d'inconscience intel-

lectuelle, parce que c'est seulement alors que leurs images se fixent aisément dans l'âme, la réflexion n'intervenant pas pour les troubler. Elles ne peuvent être, en outre, obtenues que des impressions laissées par les objets dans le monde perceptible pour les sens, et ces objets sont plus ou moins propres à donner ces notions claires et nettes. L'éducation doit donc choisir celles qui se trouvent être mieux appropriées à ce but.

Mais cela ne suffit pas encore. De même que dans le développement de tous les organismes naturels on trouve une série régulière d'antécédents qui doit rester constante, ou, en d'autres termes, qui doit être une loi, pour que le but de ce développement puisse être atteint, de même il faut qu'il y ait aussi en tout développement intellectuel une marche naturelle déterminée, une suite naturelle de notions acquises qui ne saurait être troublée.

La série générale des antécédents représentatifs dans un intellect donné, pour qu'il puisse s'élever à un véritable concept, peut être ramenée aux termes suivants: 1° impressions générales, perceptions totales; 2° intuition; 3° observation; 4° comparaison; 5° déduction ou conclusion; 6° jugement.

Mais il ne suffit pas de bien choisir les objets, et de bien établir l'ordre hiérarchique suivant lequel ils doivent être rangés. Il faut encore se servir de ces séries d'objets de façon à arriver au but proposé, c'est-à-dire de manière à donner des notions fondamentales claires et nettes des choses. Il est donc nécessaire de ne les employer qu'avec méthode.

Une éducation véritablement conforme à la nature, n'est possible en réalité que si l'on a pleinement constaté comment et de quelle manière les antécédents représentatifs, les éléments naturels de la représentation se sont succédés dans l'âme enfantine pendant son développement primitif; que lorsque d'un autre côté l'on a trouvé les moyens de soutenir et de renforcer extérieurement ces faits représentatifs, ces opérations de l'intellect par des procédés semblables. Tant qu'on n'en est pas arrivé là, l'éducation de l'homme est livrée à l'arbitraire, au hasard, au seul instinct des éducateurs.

Ce qui fait la valeur toute spéciale de l'emploi des jouets comme moyen d'éducation, dans la méthode fröebélienne, et

lui donne une si grande importance, c'est que leur choix est basé sur la connaissance rationnelle de la marche du développement intellectuel, conformément aux lois de la nature, et qu'ils suivent la même marche que lui. Froebel a jeté un regard perçant dans le laboratoire secret de ces jeunes âmes, et a découvert les moyens et la méthode qui répondent à la loi du développement intellectuel et procèdent d'après ces mêmes lois.

Et il reste encore une condition à remplir, si l'on veut être bien sûr que l'ordre naturel du développement n'a pas été interrompu, mais a été réellement favorisé comme il le fallait.

C'est qu'une entière liberté de choix, sous les réserves jugées nécessaires, soit laissée à l'instinct de l'enfant, et que cependant il soit amené à accepter les objets qui lui sont offerts, les instruments d'éducation qui doivent lui donner ses premières notions.

Froebel a trouvé le moyen d'arriver à ce résultat en donnant les choses à manier à l'enfant lui-même, et en les lui laissant transformer comme il le veut, en le forçant par là de concentrer son attention sur elles. Il s'y attache et il y prend plaisir, parce qu'il y voit son propre ouvrage, et qu'il apprend en quelque sorte à connaître ce dont il est capable. Il n'y a que cette libre activité de l'enfance, que nous appelons *jouer*, qui puisse remplir ces conditions : la contrainte, les occupations imposées, dont on ne peut se passer dans l'enseignement actuel, n'y parviendront jamais.

Aspirer à savoir, vouloir connaître les choses, est un désir inné de l'âme humaine : nous n'avons donc pas besoin de forcer l'enfant à faire connaissance avec le monde extérieur qu'il a autour de lui. Tout ce que nous avons à faire, est de lui choisir ce qui peut faciliter le mieux cette connaissance. Peut-on rien faire qui réponde mieux à ce but que de lui montrer certains types choisis, qui offrent les traits fondamentaux de toutes choses, sous une forme qu'il puisse comprendre ? des types qui lui fournissent en quelque sorte le squelette, le schème fondamental qui doivent lui servir à connaître une très grande multitude d'objets divers ?

On ne connaît les choses qu'en apprenant à connaître

leurs propriétés. Il s'agit donc d'offrir à l'enfant des objets où il puisse apercevoir nettement leurs propriétés générales, afin qu'il lui en reste une claire notion.

Il faut encore que ces objets soient faciles à manier, en rapport avec ses faibles forces, pour qu'il apprenne à les connaître par l'usage, pour qu'il puisse faire des expériences sur les faits du monde physique et la manière dont ils se passent, en un mot, pour qu'ils servent à ses premières expériences de physique.

Si nous passons en revue les moyens employés par Froebel, nous trouvons :

1° Un objet qui contient les propriétés générales de toutes les choses sous la forme la plus simple, *la balle*. Point de départ de toute forme (la forme sphérique), elle en donne la première impression. C'est le premier objet *connu*, et les jouets qui viendront par la suite s'y rattacheront. Puis viennent six autres balles dans lesquelles, à côté de la forme, se présente une nouvelle connaissance à faire, *la couleur*. La loi de la liaison ou transition des contrastes, mentionnée plus haut, se manifeste pour la première fois dans le domaine de la couleur, en ce que les deux couleurs primitives se trouvent reliées par la couleur mixte résultant de leur mélange.

Connaître d'abord un objet de tous les côtés, est la condition nécessaire d'une claire intuition et d'une représentation juste, à l'aide desquelles on peut obtenir le point de départ des idées.

A cet objet doivent en succéder quelques autres qui donnent la première occasion de comparer. — Comme de raison, il ne s'agit pas encore pour l'enfant d'une comparaison réfléchie, mais seulement de la perception physique des différences existant entre les choses, des impressions directes qu'il en a déjà nécessairement reçues dans cette première année de son existence.

2° Dans la seconde distribution de jouets qui lui est faite (boules, cubes, cylindres) il retrouve la forme connue, la forme sphérique, qui lui permet de rattacher l'impression qu'il reçoit de ces nouveaux objets à la première impression reçue.

Pour faciliter la comparaison et en assurer la marche,

il faut que les objets à comparer soient différents entre eux, et autant que possible, à un certain point de vue, opposés. Le contraste entre une boule et un cube est un contraste de formes.

Mais en même temps que le contraste, ou, si l'on veut, la différence, il faut aussi que la ressemblance soit perçue, car la comparaison implique une certaine égalité entre les choses qui en sont l'objet, en même temps qu'une distinction, une *différentiation*, comme on dit en mathématiques, d'inégalité.

Le passage, l'intermédiaire entre les deux formes opposées, donné ici par le cylindre — qui réunit la surface courbe de la sphère et les plans du cube — est le plus simple de tous.

Ces trois solides, donnés comme formes fondamentales, comme figures normales, permettent d'en déduire les propriétés de tous les autres corps.

3° Après ces corps, qui fournissent à la représentation l'impression d'une unité, d'un tout, viennent les quatre boîtes de solides divisés. Sans la division et la décomposition en parties composantes, l'examen et la connaissance d'un corps qui doit en résulter, est impossible. Pour procéder à la recherche réfléchie, à la division et à la classification des choses de l'intellect, à l'analyse rationnelle, en un mot, il faut qu'on ait appliqué préalablement la même méthode aux objets matériels ; l'étude de ceux-ci servira de base pour étudier ceux-là.

Toute division arbitrairement choisie ne peut laisser dans l'esprit aucune idée claire. Une division régulière, conforme à une loi, est indispensable. La coordination des parties dans les corps organiques de la nature, nous peut servir de miroir. Elle est toujours conforme à une loi, et à une loi mathématique. Dans le règne végétal, les ordres sont déterminés par la forme et le nombre des parties. Fröbel a emprunté à la nature — en la prenant pour modèle — le fil conducteur qui le dirigea dans l'organisation des moyens d'éducation qu'il fallait appliquer à l'intelligence des enfants.

Le cube déjà connu de l'enfant (première boîte de construction, 3^{me} don) comme corps entier, comme solide, est

divisé en parties (en huit cubes) dans les trois dimensions, longueur, largeur et hauteur, et répond au besoin de diviser.

La forme des parties est toujours la même que celle du tout ; ce qui constitue ici l'élément de différence, ce sont les rapports de grandeur des parties, rapports pouvant varier et se multiplier par la superposition et le groupement d'un nombre divers des parties aliquotes. Il en résulte que les rapports de nombre sont perçus en même temps que les rapports de grandeur. Sans cette double notion il serait impossible plus tard de s'en faire une idée claire.

Dans les boîtes de construction qui succéderont aux premières (4^{me} don) la différence *de forme* des parties relativement au tout, est mise en relief, et en même temps les relations de surface.

Les boîtes qui suivent (5^{me} et 6^{me} dons) se rattachent aux précédentes par la ressemblance de la forme totale qui est celle du cube, et ensuite par l'analogie des divisions, qui ont ceci de commun, que le n° 5 n'est que le redoublement du n° 3 (en redoublant les trois directions dans l'espace), et le n° 6 est le redoublement du n° 4 quant aux systèmes de division.

Cette sextuple variété de formes, obtenue en divisant ainsi les corps, laisse à l'enfant la plus grande liberté de combiner et d'inventer des figures, sans qu'il risque de s'égarer dans un champ illimité, incertain, de tentatives arbitraires.

La juste et précise combinaison que la construction exige pour former un ensemble avec ces parties, est un exercice préparatoire, une image anticipée des combinaisons d'idées qui se présenteront plus tard. Car l'assemblage des parties en un tout ne se réalise qu'en conformité à une loi quelconque, d'où résulte un enchaînement logique, et rigoureusement nécessaire, qui se trouve représenté dans la nature par la coordination des organes.

L'enfant commence par entasser confusément les parties, par les rapprocher ou même les mêler au hasard, comme le fait la nature dans le règne inorganique (agglomération). Mais des idées claires ont besoin d'un ordre régulier. La loi de Fröbel, qui ordonne de relier les contrastes, offre le fil conducteur pour trouver cet ordre.

Cette loi trouve son application dès que l'enfant veut essayer de construire. Il a à grouper ses pièces d'après leur forme, comme il a été dit. Surfaces contre surfaces, arêtes contre arêtes, voilà des contrastes; surfaces contre arêtes ou arêtes contre surfaces, voilà des transitions. La position différente des parties, par rapport à leur centre commun, permet d'appliquer la loi. Car le haut et le bas sont des contrastes dont la transition se trouve dans la direction des côtés vers la droite et vers la gauche. Un certain ordre est donc rigoureusement déterminé d'avance par là; et par là aussi le plus petit enfant vient à bout de produire des figures régulières.

Il ne suffit pas cependant de disposer régulièrement les parties en un seul tout; il faut encore savoir ordonner plusieurs tous ensemble, pour en former des ordres et des séries, comme nous les trouvons dans tous les règnes de la nature, et comme le prouve la nécessité des catégories dans tout ce qui est du domaine de la pensée. Des différentes formes premières découlent nécessairement diverses séries de formes et de figures. Et pour répondre aux trois forces fondamentales de l'esprit humain, elles vont s'adresser à l'intelligence, au cœur et à la volonté de l'enfant, selon les séries qui répondent à ces trois sphères distinctes, en tant que formes de la connaissance, formes de la beauté et formes de la vie. (Voyez l'application.)

En maniant continuellement ces corps différents entre eux, mais de formes toujours régulières, en s'en servant et en les employant, l'enfant a recueilli les notions les plus diverses qui, par l'usage direct des objets, le conduisent d'essai en essai à la véritable expérience.

Les notions de perpendicularité et d'horizontalité d'angle droit, de direction, soit vers le haut soit vers le bas, de superposition ou de juxta-position, d'égalité, d'équilibre, de rapports, d'étendue dans les surfaces et relativement à leur centre, de multiplication suivant une progression constante de toutes les choses, en un mot, d'où résulte l'harmonie, s'impriment dans l'intelligence de l'enfant d'une manière indélébile.

C'est de cette manière fort simple que l'on arrive à la

première connaissance, ou, pour mieux dire, à se faire une idée nette des propriétés de la matière, et que l'on acquiert les premières notions expérimentales sur l'usage que l'on en peut faire.

L'emploi méthodique de ces instruments d'éducation, dont la forme, le nombre et l'ordre ont été déterminés selon des lois précises, est en quelque sorte une imitation de la logique de la nature, qui commence par les formes de la cristallisation. Les œuvres de Dieu devaient réfléchir la logique de l'esprit — de son esprit créateur. — Elles sont les moyens d'instruction du genre humain. Que peut faire de mieux l'éducation, que d'imiter ces moyens pour développer et former l'aptitude naturelle que l'être humain a pour la logique?

La première et incontestable condition de la connaissance des choses dans le monde extérieur, est la connaissance préalable de la matière dont elles sont faites et de leurs propriétés. Il faut donc instituer un ordre convenable d'imitations successives.

Jusqu'à la sixième boîte (6^{me} don) la matière des jouets reste la même. A partir de la seconde boîte, ils sont tous de bois, et sont tous des corps entiers. Pour faire passer l'enfant de la notion physique de matière à sa conception rationnelle, à son idée, ou, si l'on veut, pour que l'objet matériel devienne pour lui l'image de son contenu spirituel, il faut se servir de la surface comme transition.

Les pièces d'assemblage de toutes les variétés de jeux de parquet, à partir des surfaces des cubes dont ils sont composés, lui offrent, sous une forme connue, les formes mathématiques fondamentales les plus simples, en tant que surfaces tangibles.

L'entrelacement des lattes conduit de la surface à la ligne, en tant que les lattes ressemblent à celle-ci, et en sont une image grossière, tout en tenant encore de la surface par leur largeur.

D'un autre côté elles donnent quelque chose de plus que les réglottes ou bâtonnets, parce qu'elles sont jointes et reliées les unes aux autres, et donnent des formes stables.

Les bâtonnets, avec lesquels on trace différentes figures en les mettant bout à bout, sont des lignes matérielles qui

facilitent la délimitation des surfaces, et fournissent les éléments du dessin. Il faut les considérer comme des limites extérieures du plan qui forme un des côtés du cube, ce qui donne la transition nécessaire au point de départ, représenté par le cube. L'emploi des réglettes met les rapports de nombre en évidence, suivant la figure de l'objet représenté. Dans toutes ces occupations c'est aux formes et à la direction des parties qu'il s'agit d'appliquer la loi.

Quand on passe aux *ouvrages en pois*, les bâtonnets représentant les lignes sont reliés par des points matériels qui sont les pois. C'est par cette liaison que l'on arrive à produire les contours des objets.

Ici se termine la première série de ce qu'on peut appeler l'*ABCD* physique, qui donne des images concrètes devant servir plus tard à arriver à la connaissance des formes, des grandeurs et des rapports numériques.

C'est ainsi que l'enfant arrive logiquement, du solide pris dans son entier, à la surface, à la ligne et au point, au moyen de divisions successives; et il y arrive par la matière et sans sortir de la matière. Il serait difficile d'imaginer un meilleur moyen, une méthode plus efficace pour ramener de la représentation mathématique de la pensée pure aux phénomènes du monde extérieur.

Toutes les abstractions sont tirées des phénomènes du monde visible, suivant l'étymologie du mot. Bien que par une suite de déductions allant à l'infini, elles se trouvent très éloignées de leur point de départ primitif, et s'élèvent jusqu'aux plus inaccessibles hauteurs de la pensée, elles n'en ont pas moins leurs racines dans le monde matériel.

Où l'on a tort de prétendre que les idées sont fondées sur les perceptions des sens, et alors cette assertion est pleinement erronée et tout-à-fait illégitime, et ne peut être jamais justifiée par le fait; ou il doit y avoir une connexion, une analogie entre les choses du monde matériel et les objets de la pensée, comme nous l'admettons ici.

Et s'il est vrai que ce soit bien là la marche de l'esprit humain dans son développement, sans que nous nous en mêlions et sous la seule impulsion de la nature, l'éducation ne peut ni ne doit prétendre en indiquer une autre. Elle n'a au-

tre chose à faire qu'à aider et à soutenir le développement de l'esprit, en se conformant à la nature. Le développement naturel doit être aidé, parce qu'autrement il n'y a plus d'éducation. Abandonné à lui-même, le développement n'est plus qu'un chaos; il sort de la droite voie et court au hasard. Il a besoin d'une règle, c'est-à-dire d'éducation, par la nature même des choses.

Les exercices qui viennent ensuite, comprennent, mais en se servant de matières différentes, les surfaces et les lignes, les formes diverses du triangle, et les autres figures géométriques considérées comme délimitations, au point de vue du dessin. C'est dire, en d'autres termes, qu'elles marquent un progrès, en faisant passer du corps, ou de l'objet matériel, à son image.

Le toucher, qui est le principal moyen de connaissance de l'enfant dans ses premières années, lorsqu'encore dépourvu de conscience, il tâte instinctivement les corps, recule au second plan; c'est la vue qui prend le principal rôle: l'image se substitue au corps lui-même.

Ce qui donne au dessin au moyen du crayon une très grande importance au point de vue de l'éducation, c'est qu'il permet à l'enfant de rendre immédiatement et avec facilité les images qui ont été reçues dans son cerveau. Ce n'est qu'en leur donnant lui-même une forme, qu'en les dessinant, les formulant d'une manière précise, qu'ils deviennent pour lui vraiment objectifs, c'est-à-dire réels et nettement clairs.

L'une des grandes erreurs des écoles actuelles, et surtout des écoles du peuple, est d'enseigner l'écriture avant le dessin. Le genre humain a suivi incontestablement une marche différente dans son développement. Il est allé du corps à l'image, à la représentation dessinée du corps, et de l'image dessinée au signe. A l'origine des civilisations, ces signes, substituts des choses elles-mêmes, étaient toujours des images, comme le prouvent les hiéroglyphes. Nos lettres, les caractères dont nous nous servons, appartiennent, au dernier degré, à la période la plus moderne de la langue des signes: l'éducation ne devrait pas l'oublier.

Que l'on jette un coup-d'œil sur les planches d'éléments

du dessin qui ne forment que la moindre partie de la grande collection de modèles pour l'école de dessin linéaire de Fröbel. C'est toujours la même marche que l'on avait suivie jusqu'ici dans l'étude des corps, en passant des formes aux grandeurs, puis aux rapports numériques ou mathématiques. Les formes en relief qui avaient occupé l'enfant, se présentent à lui maintenant sous l'aspect infiniment varié de figures dessinées.

La nécessité de passer du simple au composé, la grande variété des séries de formes qu'engendre la direction diverse des lignes et la combinaison des types géométriques, le passage progressif, suivant des lois données, des lignes droites aux lignes courbes, font du dessin, indépendamment de son importance directe pour les arts, un excellent exercice, une véritable école gymnastique pour l'esprit des enfants. Il est pour eux le premier échelon qui leur permet de se faire une idée juste du rapport des choses entre elles, de la plus petite à la plus grande, de la partie au tout.

Pour les études qui suivront immédiatement, on fait usage de matériaux de moins en moins grossiers. Les formes deviennent plus variées et plus compliquées, et la couleur intervient. Dans le travail des tresses ou du tissage, c'est le nombre qui devient l'élément principal. Les ouvrages produits se rapprochent de plus en plus des œuvres d'art.

Dans le *tissage*, la loi qui intervient est la loi numérique, parce que les contrastes des nombres pairs et impairs se trouvent continuellement adoucis et reliés par leurs rapprochements alternatifs.

Dans le *pliage*, les directions divergentes des lignes produites pas les plis du papier (lignes horizontales et lignes verticales) donnent un contraste qui trouve sa transition dans la diagonale. La loi s'applique également aux angles : les angles aigus et obtus sont en opposition ; l'angle droit est le terme intermédiaire qui les relie. Tout cela se retrouve dans les exercices de piquage et de tracé à l'aiguille ; le découpage surtout permet de passer en revue toutes les formes géométriques élémentaires qui serviront quand il faudra procéder aux exercices plastiques.

Le même enchaînement logique de perceptions, de représentations figurées et de tous les faits d'expérience qui en

découlent, relie toutes les parties du système d'exercices, qui devient ainsi pour l'enfant comme le miroir de son développement interne. Et aux images claires et nettes, typiques en quelque sorte, que lui offre ce miroir, l'esprit, une fois arrivé à sa maturité, pourra ramener aisément ses idées et ses concepts, comme à leur source première ; car l'expérience acquise par soi-même ne s'efface jamais, du moins jamais complètement.

Jusqu'à présent nous n'avons considéré l'enfant que par un seul côté ; nous n'avons cherché qu'à satisfaire au principe de l'école moderne et à ce qu'il exige pour l'éducation préparatoire des facultés intellectuelles. Mais l'intelligence est précisément le côté qui dort dans l'âme de l'enfant, jusqu'à l'âge où il entre à l'école. Jusqu'à ce moment c'est la vie physique, la joie même de l'existence, avec toutes les exigences des sens, la sensation, avec ses tendances diverses, qui dominant.

On a prétendu que la méthode fröbélienne ne s'adressait qu'aux facultés intellectuelles de l'enfant, comme si elle voulait leur donner un développement prématuré. Cette opinion erronée a été la cause de plus d'un jugement défavorable. Elle serait juste, si Fröbel avait commis une pareille erreur.

Mais que l'on passe en revue tous les moyens dont il se sert, la manière dont il les applique, et l'on se convaincra que cela n'est pas, et que c'est même tout le contraire qui est vrai.

Le travail manuel, avec lequel on commence à occuper l'enfant, à l'aide de l'ensemble de moyens que l'on connaît, l'obligation qu'on lui impose de représenter continuellement des objets, de produire et d'inventer des formes plastiques, tout cela est d'un vif intérêt pour lui, et le prend par son côté le plus sensible. Les perceptions qui s'adressent à l'intelligence, et préparent la voie aux notions mathématiques, ne se présentent qu'accessoirement, et seulement autant que l'enfant en éprouve le besoin lui-même. Rien n'est imposé, ni ne peut l'être, car dans les jardins on n'enseigne pas, on n'endocctrine pas : on donne des occupations pratiques, on n'y connaît que la production spontanée et toute volontaire.

Si le travail y est l'élément dominant, c'est que la nature de l'enfant le veut ainsi. L'enfant a besoin d'agir et d'occuper ses mains : c'est la condition nécessaire de son développement ; et il ne peut s'en passer s'il veut connaître la matière et apprendre à s'en servir. Pour acquérir l'habileté mécanique, l'adresse professionnelle, un certain tour de main spécial, pour donner à tous les organes leur perfection nécessaire, le travail manuel, l'éducation de la main est toujours indispensable.

Cependant lorsque l'on parle de cette partie de la méthode frœbélienne, l'on objecte toujours que ce n'est point par le travail que les enfants doivent commencer, qu'il faut d'abord former leur esprit, éveiller leurs facultés internes.

Qu'entend-on par là ? sinon qu'il ne faut pas appliquer les forces de l'enfant aux fonctions mécaniques ; que le but de l'éducation est de former son âme, et en même temps de développer son corps ?

La méthode de Frœbel reconnaît pleinement la justesse de ces vues et n'y contredit en rien, car les occupations qu'elle lui donne ne sont pas des travaux mécaniques à proprement parler. Elle rejette entièrement tout ce qui n'est que purement mécanique, comme opposé à la nature enfantine qui, sollicitée de tous les côtés, veut déployer activement toutes ses forces. Mais elle lui offre l'A B C D complet du travail qui prépare et exerce d'avance l'esprit en même temps que les mains pour les travaux futurs de la vie.

Rien ne frappe davantage les esprits observateurs que ce besoin incessant des enfants de connaître tout ce qu'ils voient, de recevoir, pour ainsi parler, par tous leurs sens ouverts le monde qui les entoure (voyez la première partie). Cela veut dire qu'ils ont besoin de voir, d'entendre, de sentir ce qui est beau et plaisant à leurs sens, afin de le reproduire en l'imitant par eux-mêmes et autant que leurs faibles forces le permettent. Recevoir, et donner en retour ce que l'on a reçu, voilà toute la vie, la vie se répandant dans toutes les directions et avec toutes ses forces. Et c'est précisément ce que veut et doit faire l'enfant.

En parlant plus haut de l'importance et de la véritable signification des jeux enfantins, nous avons dit que le besoin

de créer des formes plastiques était la première manifestation du sentiment de l'art chez les enfants.

Ce que le monde extérieur envoie de rayons dans l'âme de l'enfant, ce que celui-ci en garde en son imagination, c'est ce qui la réjouit, ce qui lui plaît. Et qu'est-ce donc que tout cela, sinon la beauté ? La beauté, les yeux et les oreilles la cherchent ; les sens du goût et de l'odorat cherchent ce qui est agréable. Et cette beauté et cet *agréable* sont les premiers degrés du beau esthétique, du beau dans l'art. Les rayons de la beauté que les choses extérieures ont projetés dans l'âme sensitive, sont précisément ce qui provoque et appelle le besoin de donner une forme à ce qui a été senti, de reproduire l'image qui est née en nous. Si l'on ne donne pas à cette impulsion interne, à cette aspiration de l'âme, les moyens de se satisfaire, celle-ci ne trouve pas son plein épanouissement, et le sens supérieur de l'idéal reste endormi.

Et que pourrait-on faire de mieux pour vous mettre à même de satisfaire à ce besoin, que de vous rendre capable de représenter, au moyen des formes et des figures, des couleurs et des sons, tout ce qu'on a de beau dans l'imagination et dans le cœur ? Plus tôt on acquiert cette capacité, et d'autant plus complètement les facultés de l'âme se développent. Et ce sont celles qui, entre toutes, donnent ce contentement intérieur, cette satisfaction idéale qui est le point de départ de la vie morale.

Pour arriver à créer des formes avec facilité, il faut que la main en même temps que les sens aient reçu une éducation. Il faut connaître la matière première, et savoir la manier ; et il faut que cette matière soit celle qui convient à la main faible et peu exercée d'un enfant. Mais pour donner une forme à une chose, pour tirer une figure de quoi que ce soit, il faut avoir une notion suffisante des formes et des grandeurs et des rapports numériques, et telle qu'elle a pu être tirée de l'usage des jouets, ainsi que nous l'avons fait voir en parlant de l'éducation préparatoire des facultés intellectuelles.

Les figures et les formes géométriques sont le squelette de la forme du beau, qui, à son terme de perfection, exige toujours la ligne arrondie, la courbe. Les tableaux et les statues des anciens peuples, tels que les temples de l'Égypte

nous les montrent, sont pleins de lignes droites; ce sont encore des figures géométriques. La ligne courbe, qui est la véritable ligne de la beauté, n'arriva que longtemps après, lorsque le sentiment de l'art était déjà en plein éveil. Dans nos exercices, les *formes de la beauté* que l'on fait intervenir alternativement avec les *formes de la connaissance*, viennent offrir leur appui aussi bien au sentiment de l'art qu'à l'habileté d'exécution, et elles empêchent que le développement intellectuel ne prenne une prédominance trop exclusive.

Ce que nous indiquons comme un moyen efficace de donner une base solide aux idées qui naîtront par la suite, constitue donc aussi le fondement de l'art et de l'habileté d'exécution.

Dans l'âme de l'enfant les facultés ou forces spéciales ne sont pas encore distinctes; l'intelligence, le sentiment et la volonté empiètent l'un sur l'autre, se mêlent et se développent confusément. Les combinaisons d'idées dans la représentation, qui sont nécessaires pour la production d'une forme quelconque, sont un premier essai qui prépare à combiner les pensées; et ce que la main façonne prête une force à la volonté et à la puissance d'action, tout en donnant une satisfaction à l'âme.

Toute œuvre humaine, qu'il s'agisse d'un travail vulgaire des mains, d'une œuvre d'art, d'un ouvrage d'imagination ou de réflexion, est toujours une coordination de parties en un seul tout. Faire œuvre d'homme, c'est organiser dans la plus haute acception du mot. Mieux on se rend compte du but proposé, des moyens employés et des procédés à suivre, plus aussi l'esprit prend une part active à ce que l'on fait, d'autant plus élevé est le résultat. L'imitation mécanique se trouve placée au degré le plus bas de la série; au plus élevé, la création libre des formes engendrées par l'esprit. Entre ces deux termes est toute une suite d'échelons par lesquels le travail grossier des mains s'élève jusqu'à l'œuvre d'art, dégageant successivement l'invention de l'imitation servile.

C'est cette suite d'échelons que parcourt l'âme de l'enfant dans les jeux dont Frœbel lui a fait une occupation. De l'impression immédiate des objets et des formes du monde extérieur (la balle, par exemple) elle s'élève à la production vo-

lontaire de formes tirées de son propre fonds, à la création d'après ses propres concepts: à l'art, en un mot.

C'est dans ce but que la nature a donné à l'enfant cet instinct et ce besoin puissant de créer des formes, qui se trouve être le plus puissant de tous. A cet instinct, et à lui seul, les images écloses dans son cerveau doivent leur précision et leur clarté, l'observation est redevable de sa sûreté, l'expérience de ses démonstrations; et son esprit y trouve une base solide.

La libre invention, la création, est le point culminant de l'autonomie de l'esprit. C'est pourquoi il faut y conduire l'enfant pas à pas. Jusqu'à aujourd'hui le hasard seul a conduit l'enfant à l'invention, lui a rendu possible de créer quelque chose de nouveau. Frœbel a trouvé l'échelle et la méthode qui permettent à l'enfant de s'élever successivement jusqu'à la création des formes. Bien que la conception claire et consciente d'elle-même fasse encore ici défaut, elle s'élabore et se prépare dans les images elles-mêmes. Les objets et les transformations que subit la matière lui donnent avec ce fil conducteur l'A B C de l'art, comme ils lui ont donné celui de la connaissance.

Reprenons l'examen des jouets. L'objet matériel passe par une série de degrés successifs, de l'entier solide à la division des parties, et arrive enfin, en se divisant et s'atténuant de plus en plus, à un état où il peut fournir les éléments de figuration d'une image sur un plan, c'est-à-dire des lignes et des points (matériellement tangibles) qui en sont les conditions. Des matériaux pesants et appropriés à une juxtaposition grossière, tels que ceux qui ont servi dans les constructions des premiers exercices, rudiments de l'architecture, l'on passe à une série de matériaux plus souples et se prêtant mieux à recevoir une forme nouvelle. Le bois est remplacé par le papier. La feuille de papier est remplacée par la bande, comme substitut de la ligne. Au pliage succède la tresse, la natte. Les bandes de papier peuvent être suppléées à leur tour par des baguettes qui permettent d'exécuter des figures en les combinant avec des pois. A la place des bâtonnets on substitue la ligne dessinée à laquelle vient s'associer la couleur. Le piquage des patrons, le tracé au relief fournit un supplé-

ment de moyens pour reproduire toutes les figures imaginables, dont on peut augmenter encore le nombre en recourant au découpage et au collage.

Le modelage en terre offre à l'enfant une matière docile, aisée à manier, qui lui permet de se livrer à un travail ressortissant déjà au domaine de l'art. Le chant ouvre celui de la musique, et la danse et les mouvements rythmiques viennent développer la grâce du corps.

Les éléments de tous les arts sont donc mis à contribution, en même temps que tous les procédés techniques des métiers sont enseignés. Depuis la superposition et l'arrangement des cubes de constructions jusqu'à la coordination des parties dans les *ouvrages en pois*, l'enfant est exercé aux procédés les plus divers. En lui enseignant à manier la vrille, à piquer à la pointe, à couper, à mesurer, à plier, à faire toute sorte d'espèces de nœuds, en lui apprenant à modeler, à dessiner, à peindre, on lui donne les rudiments de toutes les industries.

L'ornementation trouve tous ses éléments préparés. Dans les exercices de pliage les enfants ont appris à façonner des séries de rosettes et d'ornements en relief qui trouveraient un emploi immédiat en architecture. Les modèles de tresses satisfont à toutes les conditions des tissus d'étoffes, et les découpures fourniraient des moyens de décoration.

Il n'est donc pas un seul côté des aptitudes de l'homme auquel les moyens d'éducation que nous venons d'énumérer ne puissent s'appliquer utilement; à toutes les facultés on donne les moyens de se développer, et toutes les tendances de l'esprit trouvent dans les objets concrets un point fixe d'où elles peuvent partir.

La pédagogie moderne veut que *toutes les idées se déduisent des perceptions des sens*: sa demande se trouve donc avoir reçu une pleine et entière satisfaction.

Après avoir lu cette courte exposition de la méthode froebélienne, qui ne pouvait être qu'incomplète et superficielle à cause du peu d'espace qui lui était accordé ici, voudrait-on prétendre que les jouets ordinaires qu'on donne aux enfants donneraient le même résultat, ou si l'on veut, un résultat à peu près pareil?

Ils rendent de grands services, et aident beaucoup au développement des enfants: bien loin de le nier, nous aimons à le reconnaître. Les bons résultats qu'on en a tirés jusqu'ici sont bien plutôt dus à l'instinct de l'enfant lui-même, qui sait tirer parti des moyens les moins appropriés, qu'ils ne sont dus à ces jouets. Sans une direction et sans des indications convenables, ces jouets n'apprennent à l'enfant qu'à *jouer*. Et jouer, quand on est enfant, ne mène que trop souvent à faire plus tard de la vie un jeu, et un jeu inutile. Le véritable jeu, bien entendu, compris comme moyen efficace de développement, doit être une chose *sérieuse* et n'avoir aucune fâcheuse conséquence.

De même que la plante trouve, fût-elle dans un désert, sa nourriture dans la terre, de même l'âme de l'enfant puise les éléments de son développement moral dans le monde qui est autour de lui. Mais le rosier bien soigné et bien cultivé dans un jardin donne de plus belles fleurs que le sauvage églantier. Sans les soins convenables, l'âme de l'enfant prospère aussi peu que son corps. Il faut choisir les aliments du corps pour qu'il profite: l'âme a aussi besoin qu'on lui choisisse les éléments de son éducation, si l'on veut qu'elle atteigne son entier développement.

On n'enlève pas aux instincts de l'âme leur liberté en mettant devant l'enfant certains objets, choisis dans un but particulier et répondant de plus d'une manière à ce but. La plante elle-même ne s'assimile pas toutes les substances avec lesquelles la nature la met en contact; elle ne prend que celles dont elle a besoin. La libre activité de l'enfant sait fort bien trouver ce qu'il lui faut pour que ses instincts naturels puissent prendre leur essor conformément à leur destinée, quand on lui donne tout ce dont il a besoin pour cela, pourvu qu'une main vienne le diriger, en lui indiquant le meilleur usage qu'il en peut faire, et en le remettant au véritable guide qu'il doit suivre, à *la loi*.

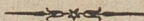
Ici il n'y a pas à choisir. Abandonnée au hasard, l'activité de l'enfant, qui se dépense en jeux inutiles, ne peut donner les fruits qu'on désire et dont une civilisation avancée a besoin. Si l'on veut les obtenir, il faut que la raison murie de l'homme, suivant un plan sagement réfléchi, trouve les dispositions,

choisisse les moyens nécessaires pour arriver au but comme l'a fait le génie de Frœbel. Comme on a fait des établissements d'enseignement et des écoles, il faut créer des *places de jeu* pour les enfants. Au sein de la famille et en dehors de la famille, la *place de jeu* doit devenir une institution publique, organisée, comme le *jardin d'enfants* l'est pour le premier âge.

Il n'y a pas d'autre moyen de donner à l'enfance l'éducation préparatoire dont elle a besoin pour tout le reste de la vie, de la préparer d'avance aux travaux de tout genre que celle-ci implique, travaux d'art et de science aussi bien que tous les autres travaux de la vie industrielle. Alors seulement il deviendra possible de relier les deux points extrêmes de l'éducation par une chaîne non interrompue descendant des sommités de la culture humaine, à travers tous les degrés intermédiaires, jusqu'aux jeux des petits enfants.

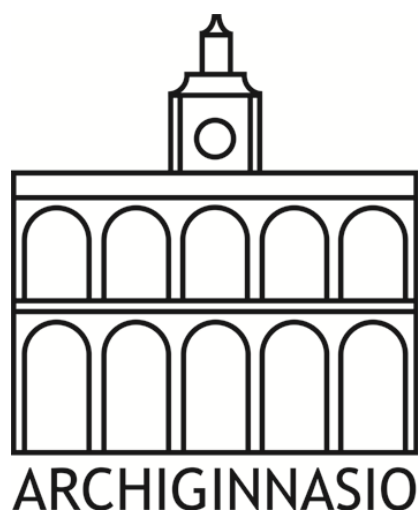
Puissent les mères et les instituteurs ne pas méconnaître l'importance des moyens employés par la méthode frœbélienne pour arriver au but indiqué ! car sans ces moyens, employés par les mères dès le début de la vie enfantine, le jardin d'enfants n'a plus de degré préliminaire dans la famille, et il n'a pas de continuation dans l'école sans la connaissance des principes de la part des instituteurs.

Que l'on ne l'oublie pas : l'enfance d'aujourd'hui sera l'humanité de demain ; selon ce que fera la génération présente, celle qui la suit tressera sa vie de roses ou d'épines.



124742





SCAFFALI ONLINE
<http://badigit.comune.bologna.it/books>

Les jardins d'enfants et la portée des jeux enfantins / par B. de Marenholtz-Bulow
Florence : Le Monnier, 1872
Collocazione: MALVEZZI 0683 /24
<https://sol.unibo.it/SebinaOpac/resource/les-jardins-denfants-et-la-portee-des-jeux-enfantins/UBO5318953>

Questo libro è parte delle collezioni della Biblioteca dell'Archiginnasio.

L'ebook è distribuito con licenza Creative Commons solo per scopo personale, privato e non commerciale, condividi allo stesso modo



[4.0:http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode)

Per qualsiasi altro scopo, o per ottenere immagini a risoluzione superiore contattare: archiginnasio@comune.bologna.it