

Brochures  
d'Education Nouvelle  
Populaire

J. HUSSON

Directeur de l'Ecole Normale  
de Charleville (Ardennes)

L'Education Decroly



Editions de l'Ecole Moderne Française  
CANNES (Alp.-Mar.)

PRIX : 10 fr.

## BROCHURES D'EDUCATION NOUVELLE POPULAIRE

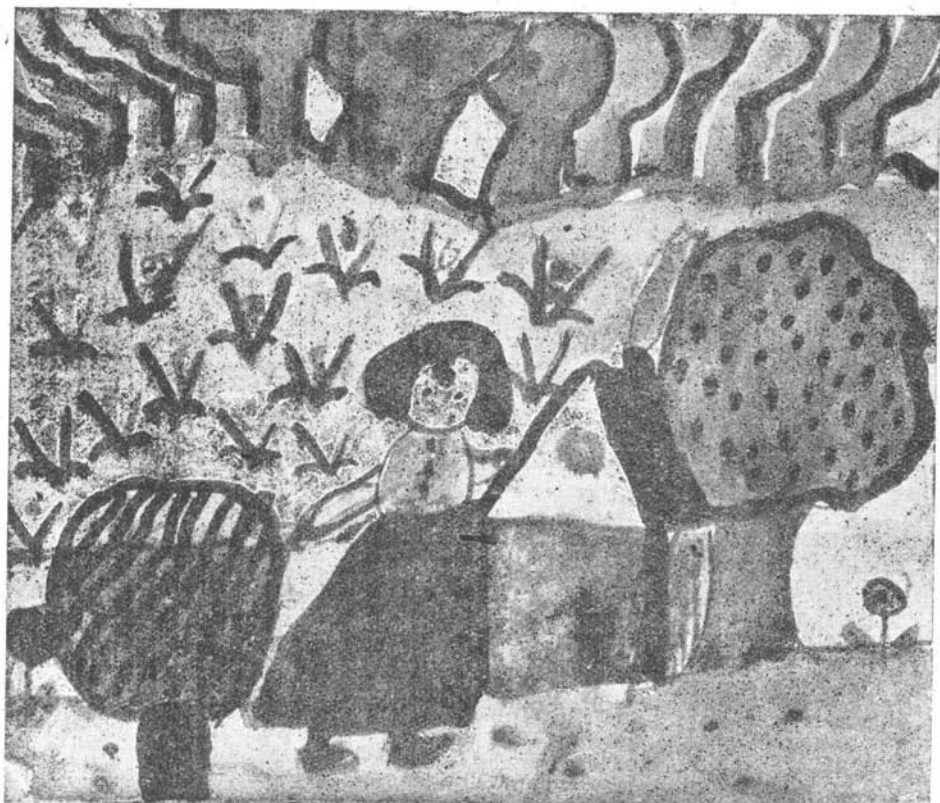
<p>1. <i>La technique Freinet</i> ..... 15. »</p> <p>2. <i>La grammaire française en quatre pages</i> ..... 10. »</p> <p>3. <i>Plus de leçons</i> ..... 10. »</p> <p>4. <i>Principes d'alimentation rationnelle</i> ..... 10. »</p> <p>5. <i>Fichier scolaire coopératif</i>... 10. »</p> <p>6. <i>Loisirs dirigés</i> ..... 10. »</p> <p>7. <i>Lecture globale idéale</i> ..... 15. »</p> <p>8. <i>L'Imprimerie à l'Ecole</i>..... 10. »</p> <p>9. <i>Le dessin libre</i> ..... 10. »</p> <p>10. <i>La gravure du lino</i> ..... 20. »</p> <p>11. <i>La classe exploration</i> ..... 10. »</p> <p>12. <i>Technique d'étude du milieu local</i> ..... 10. »</p> <p>13. <i>Phonos et disques</i> ..... 10. »</p> <p>14. <i>Premières réalisations d'éducation moderne</i> ..... 10. »</p> <p>15 - 16 - 17. <i>Pour tout classer..</i> 20. »</p> <p>18. <i>Pour la sauvegarde des enfants</i> ..... 10. »</p> <p>19. <i>Par delà le 1<sup>er</sup> degré</i> ..... 10. »</p>	<p>20. <i>L'Histoire vivante</i> ..... 10. »</p> <p>21. <i>Les mouvements d'Education Nouvelle</i> ..... 10. »</p> <p>22. <i>La Coopérative à l'Ecole Moderne</i> ..... 10. »</p> <p>23. <i>Théoriciens et Pionniers de l'Education Nouvelle</i> ..... 10. »</p> <p>24. <i>Le Milieu Local</i> ..... 10. »</p>
--	--

La collection de 22 brochures, franco ..... 230. »

## BROCHURES BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL

<p>1. <i>Chariots et Carrosses</i> ..... 12. »</p> <p>2. <i>Diligences et Malles-Postes..</i> 12. »</p> <p>3. <i>Derniers progrès</i> ..... 12. »</p> <p>4. <i>Dans les Alpes</i> ..... 12. »</p> <p>6. <i>Les anciennes mesures</i> ..... 12. »</p> <p>10. <i>La forêt</i> ..... 12. »</p> <p>23. <i>Histoire du livre</i> ..... 12. »</p> <p>24. <i>Histoire du pain</i> ..... 12. »</p> <p>26. <i>Les abeilles</i> ..... 12. »</p> <p>27. <i>Histoire de la navigation</i>... 12. »</p> <p>28. <i>Histoire de l'aviation</i> ..... 12. »</p> <p>29. <i>Les débuts de l'auto</i>..... 12. »</p> <p>30. <i>Le sel</i> ..... 12. »</p> <p>31. <i>L'or</i> ..... 12. »</p> <p>32. <i>La Hollande</i> ..... 12. »</p> <p>33. <i>Le Zuyderzée</i> ..... 12. »</p> <p>34. <i>Histoire de l'habitation</i> .... 12. »</p> <p>35. <i>Histoire de l'éclairage</i> ..... 12. »</p> <p>36. <i>Histoire de l'automobile</i> .... 12. »</p>	<p>37. <i>Les véhicules à moteur</i> .... 12. »</p> <p>38. <i>Ce que nous voyons au microscope</i> ..... 12. »</p> <p>39. <i>Histoire de l'Ecole</i> ..... 12. »</p> <p>40. <i>Histoire du chauffage</i> ..... 12. »</p> <p>41. <i>Histoire des coutumes funéraires</i> ..... 12. »</p>
--	---

La collection complète des 24 brochures parues, franco.. 270. »



## L'ÉDUCATION DECROLY

---

La tâche apparaît singulièrement difficile de vouloir en quelques pages présenter non seulement le mode d'éducation le plus riche et le plus élevé de notre temps, mais aussi le système à la fois le plus souple et le plus complexe qui ait jamais été mis en pratique dans l'enseignement. La difficulté tient à la richesse d'aperçus méthodologiques que nous offre l'école decrolyenne, à la complexité des problèmes qui ont été posés par le grand psychologue et éducateur belge, au refus aussi qu'il a manifesté de vouloir codifier une éducation à laquelle on doit justement retirer l'appellation de système, car l'affirmation dogmatique et la synthèse achevée n'ont jamais tenté Decroly, enfin, à l'éclectisme même dont celui-ci a fait preuve quand il s'agissait d'autres éducateurs et d'autres méthodes.

Il nous faut ajouter que Decroly est mort

jeune, à 61 ans, en pleine action et que son œuvre écrite qui n'a pas encore été rassemblée ne consiste guère qu'en travaux spécialisés sur le langage, la perception, les enfants arriérés ou anormaux, la méthode des tests, ou bien sur des questions de pédagogie pratique : enseignement de la lecture, enseignement du calcul aux débutants, etc. Nous manquons donc du grand ouvrage dans lequel il aurait pu présenter sa « théorie » de l'éducation. Il a préféré agir et instituer si bien que sa meilleure œuvre, pénétrée de son esprit et vivante comme lui, demeure « l'Ecole de l'Ermitage » à Uccle près de Bruxelles. C'est cependant cette théorie que nous allons essayer de présenter au risque d'être sommaire et très incomplet, travail possible néanmoins, car tout chez Decroly s'ordonne selon une conception du monde très large et bien arrêtée.

## I. Biographie sommaire

Ovide Decroly est né à Renaix, en Belgique, le 23 juillet 1871. Des études secondaires effectuées à Malines, puis des études supérieures à Gand le conduisirent vers la profession médicale. Il avait 25 ans quand, après un séjour en clinique, il obtint le grade de docteur avec une mention très élogieuse. En 1897, il réussit à un concours universitaire ce qui lui valut une bourse de voyage à l'étranger. Il partagea son séjour hors de Belgique entre Berlin et Paris. En 1899, il s'installa à Bruxelles.

Tout de suite le jeune docteur fut attiré par les problèmes humains. Travaillant à la polyclinique, il s'intéressa à l'éducation des enfants irréguliers et anormaux et déjà en 1900 il fonda un institut spécial d'enseignement destiné à ces enfants. L'excessive bonté du Docteur lui attire immédiatement l'intérêt des pauvres déshérités de l'intelligence. Le Docteur, secondé par sa femme qui fut pour lui la plus dévouée des collaboratrices, passa désormais son temps au milieu de ce nouveau laboratoire vivant qui prit une existence officielle en 1901. Il s'entoura de collaboratrices et de collaborateurs qu'il forma lui-même et avec l'une de ses institutrices, Mlle Julia Degand, il entreprit, vers 1903-1904, ses premières expériences sur la méthode de lecture globale. Elles aboutirent à un article de la « Revue scientifique » en 1905. A la même époque encore, le Docteur créa ses premiers jeux éducatifs très différents de ceux que la Doctoresse Montessori devait mettre au point en profitant des premières réalisations d'Itard et de Seguin. En 1905 encore, le Docteur innova en employant le cinéma comme moyen d'observation des enfants occupés par des activités libres. Il prit des films sur sa petite fille et sur les élèves de l'Institut pour étudier la marche de l'enfant, son instinct d'imitation, ses premières réactions sociales.

L'Institut prospérait et obtenait de remarquables succès quand, en 1907, il reçut la visite du célèbre professeur parisien, le Dr Babinski. Elle fut un événement déterminant parce qu'elle encouragea le Dr Decroly qui en avait déjà eu l'idée, à appliquer aux enfants normaux les procédés psychologiques, actifs et vivants qui réussissaient si bien avec les enfants anormaux. La formule que le grand pédagogue avait donnée dans une conférence de 1904 : « l'école de la vie par la vie » allait prendre tout son sens dans un nouveau milieu où les possibilités infinies de la vie ne seraient plus contrariées ni par

les lourdes charges économiques, ni par les déchéances et les misères sociales. Le Docteur et sa femme firent un miracle malgré la modestie de leurs ressources. Ils trouvèrent une maison dans la rue de l'Ermitage et, aidés de leurs dévouées collaboratrices : Mlle Degand, Mlle Monchamp, Mlle Hammaide, ils créèrent une nouvelle école-foyer. Ce ne fut à l'origine qu'une école embryonnaire avec 7 petits enfants. Une activité diligente la transforme aussitôt en une ruche bourdonnante dont le plan avait été tracé à l'avance de main de maître.

« Trois classes étaient prêtes, où nous avions disposé l'embryon d'un matériel spécial qui devait se développer, s'enrichir avec la collaboration des enfants ; elles furent désignées sous le nom de classes d'observation... et de mesure, classe d'association et classe d'expression. La grande remise pour voitures était devenue, par un miracle de combinaisons et de judicieux travaux, une vaste salle vitrée pour les jeux et la gymnastique, avec ses pinthes transformés en tableaux noirs, afin de permettre aux enfants d'écrire, de dessiner, quand ils en avaient envie, ses escaliers suédois et, dans le haut, tout autour, sa grande galerie claire, qui devint peu à peu notre salle d'exposition permanente où nous rassemblions le matériel non employé et les multiples travaux que les élèves fabriquaient avec du bois, du carton, de la terre glaise, de la paraffine, etc. La classe d'observation, avec les aquariums remplis de planorbes, têtards, dytiques, nêpes, épinoches ; les terrariums, les bizarres cultures de plantes, cette classe vivante où chaque jour amenait du nouveau, où il se passait parmi le petit monde animal des choses curieuses, que l'on commentait et racontait à chacun, avait le plus grand succès non seulement auprès de nos élèves, mais aussi auprès de leurs parents, qui s'intéressaient à nos efforts, nous encourageaient, quelques-uns allant même jusqu'à passer avec leurs enfants de beaux dimanches à la campagne, dans les bois, au bord des mares pour récolter de quoi enrichir notre petit laboratoire. »

(Hommage au Dr Decroly, rédigé pour son 60<sup>e</sup> anniversaire, texte de J. Degand).

\*  
\*\*

Comme l'expérience anglaise de Reddie, l'expérience allemande de Lietz, l'expérience française de Demolins, l'expérience belge de

Decroly allait désormais se développer tout à la fois sur le terrain spéculatif et dans des domaines concrets, la vie l'emportant sur la théorie, la pensée s'incarnant dans une magnifique institution, les richesses de cœur des fondateurs fécondant sans cesse un admirable foyer de vie enfantine et juvénile.

Decroly n'abandonna pas pour cela son activité de psychologue. Elle alla croissant au fur et à mesure que s'étendait la renommée de l'école de l'Ermitage. Il avait été l'un des premiers à comprendre Binet et s'était mis en rapport avec lui pour son travail sur les frontières anthropométriques. En 1904, il pratiquait couramment les tests Binet. C'est pour les avoir vus utiliser à l'Ermitage que l'Américain Goddard commença en leur faveur une campagne qui devait vulgariser la méthode en Amérique et provoquer par la suite les célèbres révisions de Terman et de Stanford.

En 1911 le Dr Decroly présida le 1er congrès international de **pédologie** ; en 1913, on lui confia la chaire de pédagogie à l'Institut supérieur de Buis Tempels à Bruxelles et en 1920, une chaire de psychologie de l'enfant à l'Université de Bruxelles. Désormais les charges du maître allèrent croissant. De tous les points du monde on faisait appel à lui, de Colombe en 1925, d'Espagne en 1927, de Turquie aussi pour l'étude des anormaux aussi bien que pour la réforme des programmes scolaires.

En Belgique, la formation du personnel enseignant primaire, le fonctionnement des laboratoires de psychologie, la direction des offices d'orientation professionnelle, le conseil des institutions éducatives nouvelles

(Ferme-école de Waterloo, Institut des estropiés), la gestion d'œuvres charitables (le Foyer des Orphelins), la présidence de conférences ou de congrès d'Éducation Nouvelle, tout cela requerrait du Dr Decroly une activité inlassable et des prodiges de dévouement. Il tomba sérieusement malade en 1930, ne se remit jamais complètement et s'éteignit universellement regretté le 12 septembre 1932.

De nombreuses publications ont jalonné la carrière du Dr Decroly. On peut dénombrer parmi elles plus d'une centaine d'articles confiés à des revues savantes. Ils portent soit sur les tests mentaux, ou sur les questionnaires d'exploration méthodique de l'affectivité, soit sur les enfants irréguliers, soit sur le phénomène de globalisation, soit sur des questions de pédagogie ou, accessoirement, d'orientation professionnelle. Les études plus étendues sont de deux sortes, ou psychologiques ou pédagogiques. Parmi les premières, il faut retenir : « L'évolution de l'affectivité » (1927), « La pratique des tests mentaux » (1928, en collaboration avec R. Buysse), « La psychogénèse de l'enfant » (1932), « Comment l'enfant arrive à parler » (1933). Les ouvrages de pédagogie résultent tous d'une collaboration, avec G. Boon, « Vers l'école renouvelée » (1921), avec Mlle Monchanp (« L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs » (1914), avec Mlle Hamaide, « L'initiation au calcul et à la mesure au 1er degré » (1932).

Les pédagogues se réjouiront tous en apprenant qu'un disciple a rassemblé en un volume qui va paraître, tous les travaux inédits du maître qui constitueront un traité de psychologie d'une très grande richesse.



## II. L'idée centrale de la pédagogie decrolyenne : *L'être vivant et son milieu*

Il semble que, trop fréquemment depuis des siècles, les penseurs aient compris la nature humaine d'une manière unilatérale. Les uns l'ont considéré comme une monade absolument indépendante et fermée au monde extérieur ; les autres, comme un élément appartenant à un vaste être collectif et dépourvu de vie propre et indépendante. On retrouve là tour à tour l'erreur individualiste et l'erreur collectiviste. Mieux éclairés par la science, — la biologie et la psychologie en particulier, — les modernes sont arrivés à une conception plus exacte de la nature de l'homme et ils ne sont pas loin de se rallier en assez grand nombre à la thèse que le philosophe allemand Keyserling énonçait ainsi dans son ouvrage intitulé : « De la souffrance à la plénitude » (Stock édit.) :

« Dès Kant et Goethe tous les hommes auraient pu pressentir ce qu'enseigne le présent livre : que l'homme n'est pas une « monade », mais un « rapport » entre Moi et Univers ; que seule la polarisation avec des éléments étrangers peut déclencher un processus de croissance ou d'accroissement ; que l'homme n'existe seul à aucun point de vue positif ; que c'est précisément en tant qu'il aspire à la connaissance philosophique que l'homme doit s'ouvrir au monde sans aucune restriction et renoncer à toute construction exclusivement fondée sur l'isolement crustacé du spéculateur cérébral. » (p.80-81).

Decroly aurait souscrit à de telles affirmations, car sa pensée a bien été d'ouvrir l'enfant au monde pour lui assurer un développement indéfini au cours de sa maturité. En 1908, énonçant le programme d'une école dans la vie, il écrivait ceci :

« Au reste, le seul fait de définir ainsi ce que doit être le pivot de l'éducation, permet déjà de formuler certaines règles directrices importantes :

1° Puisqu'il faut préparer l'enfant à la vie, il est d'une logique banale de l'initier à ce qu'est la vie.

2° La vie impliquant deux choses essentielles, d'une part l'être qui en est doué, et d'autre part le milieu qui l'enveloppe, cette initiative peut se partager en deux parties :

a) La connaissance de l'être vivant en général et de l'homme en particulier ;

b) Celle de la nature, y compris l'espèce humaine en tant que groupement et considérée comme formant une partie du milieu.

Si l'école pouvait arriver au moins d'une manière suffisante à remplir ce double but, à faire comprendre ces deux mécanismes, sa tâche serait remplie. »

(Decroly, « Le programme d'une école

dans la vie », publié par « Pour l'Ére nouvelle », 1938, N° 141).

A première vue, de telles conceptions dérouteront celui qui en est resté à la vieille psychologie classique et qui, en pédagogie, partage une erreur que nous pourrions faire remonter à Socrate. Les pédagogues, pour la plupart des intellectuels, ont inévitablement deux tendances : la première qui consiste à croire que l'homme est un pur esprit et la seconde qui, dans l'acquisition d'un savoir évidemment verbal, met tout l'accent sur la réflexion interne, sur la recherche des idées. Celles-ci se trouvent en nous-mêmes et non dans le monde extérieur. Tous les éducateurs qui sont mus par de tels mobiles ne semblent pas avoir d'autre idéal que de modeler le fragile et tendre enfant suivant le type du penseur de Rodin, l'homme replié sur soi, nous osons à peine dire comme Keyserling, « le solide gaillard qui se torture la cervelle ». De là tous les postulats de la pédagogie intellectualiste qui donne la préférence à l'esprit contre l'âme et le corps, qui néglige le monde extérieur et les objets au profit du monde intérieur et des idées. On impose ainsi à l'enfant la culture d'une mentalité, non seulement prématurée, mais aussi s'accordant très mal avec sa nature d'enfant, avec sa disposition extravertie, c'est-à-dire tournée vers le monde des objets, disposition qui apparaît chez lui avant la disposition introvertie, c'est-à-dire orientée vers l'intimité du moi.

La conception decrolyenne ne nie pas le monde extérieur au bénéfice du monde intérieur. Elle commence par poser l'un en face de l'autre le monde extérieur que l'on peut appeler milieu ou ambiance et le monde intérieur ou interne. Tous deux existent et ont autant de réalité l'un que l'autre. Leur inter-réaction constitue la vie. Decroly les aperçoit comme les deux pôles complémentaires. De même que Keyserling, il accepte l'idée si riche de « tension » qui, seule explique le mouvement de l'énergie et, par conséquent, la vie. Entre les deux pôles, nous trouvons exprimé dans la thèse decrolyenne sur l'intérêt qui est d'un côté, et venant de l'enfant, un besoin et, de l'autre côté, venant du milieu, un stimulant. Toute l'éducation Decroly consiste à vivre consciemment cette double relation, ce « rapport » (dirait Keyserling) qui va devenir de plus en plus étendu au fur et à mesure que le développement de l'enfant s'accusera davantage en profondeur sans qu'on puisse dire quel développement explique l'autre, puisqu'ils sont à la fois cause et effet l'un de l'autre.

## II. Une éducation adaptée aux besoins de l'enfant

Nous pouvons maintenant poser le schéma de l'éducation decrolyenne. Nous présentons d'abord, sous la forme d'un dyptique : d'un côté l'enfant et de l'autre le monde extérieur : deux mondes séparés en partie à l'origine mais déjà mêlés l'un à l'autre et surtout prédisposés à s'ajuster et à s'harmoniser.

L'enfant, en effet, est orienté vers le monde extérieur et il l'est par des besoins fondamentaux que Decroly a ramenés à quatre :

1° Le besoin de se nourrir auquel on peut rattacher le besoin de respirer et le besoin de propreté qui, eux aussi, concernent l'entretien de la vie et la conservation de la santé.

2° Le besoin de lutter contre les intempéries : la pluie, le froid, l'humidité, la chaleur excessive, l'orage, le gel, etc...

3° Le besoin de se défendre contre les dangers et les ennemis divers, c'est-à-dire contre les animaux nuisibles qui attaquent l'homme, ses maisons, ses champs, ses réserves de nourriture, etc..., contre les plantes nuisibles qui se développent au détriment de nos cultures, contre les malfaiteurs et ceux qui en veulent à notre indépendance. Les besoins 2 et 3 concernent notre auto-défense qui trouve d'ailleurs de précieux auxiliaires dans le milieu, puisque nous avons appris à utiliser les défenses naturelles, à construire des abris artificiels, à domestiquer les animaux, à coopérer avec nos semblables animés du même besoin.

4° Le besoin de travailler solidairement, de se recréer et de s'élever. Decroly y rattache le besoin de repos qui accompagne nécessairement le travail, et le besoin de lumière qui peut paraître par certains côtés relié au besoin d'air mais qui vient ici parce que la lumière est faite pour notre joie. On remarquera que Decroly a bien soin de préciser : le besoin de travailler solidairement, se référant ainsi à la grande loi de l'association dans le travail et à son corollaire : la loi de division du travail. Le besoin de travailler naît des précédents, puisque nous vivons dans un monde où rien ne nous est offert gratuitement, mais doit au contraire être mérité par l'effort. Insistons cependant, sur un point. Il ne s'agit pas d'une activité qui aurait exclusivement pour but la conservation, le maintien d'un état. Decroly a ajouté « de s'élever », introduisant ici l'idée que, contrairement à la plante ou à l'animal

qui cherchent un équilibre avec leur milieu, l'homme est poussé par une aspiration qui vient du fond de lui-même et qui l'engage à progresser constamment selon la loi d'ouverture au monde dont nous parlions plus haut.

Ce que Decroly découvre en l'enfant, ce sont les besoins généraux et universels de la nature humaine, les grands mobiles qui poussent à l'action permanente de chacun et au noble effort civilisateur entrepris par l'espèce. C'est parce qu'il aura à vivre comme les autres hommes, à s'engager un jour dans la grande épopée collective, que l'enfant doit avoir de très bonne heure l'attention tournée sur ces problèmes, humains par excellence. Decroly retient dans la psychologie de l'enfant, d'abord ce qui le fait homme en puissance, homme éternel, et c'est en humaniste plutôt qu'en psychologue qu'il détermine l'objet de l'éducation. C'est quand il s'agira des moyens que nous trouverons alors le psychologue averti de l'enfance considérée comme un âge autonome.

Les textes sont là qui confirment ce que nous avançons. Decroly abandonne l'expression « besoins fondamentaux de l'enfant » pour parler de l'homme, de ses besoins essentiels et des attributs fondamentaux de la vie humaine :

« La vie se définit par plusieurs termes dont deux ont plus d'importance que tous les autres : accroissement et propagation ; elle comporte deux séries d'activités, activités qui concernent l'individu et activités qui concernent l'espèce.

Nous prendrons donc pour point de départ les deux grandes rubriques : fonctions individuelles et fonctions sociales.

L'homme (1), pour vivre, a, comme tout être, des besoins essentiels : il doit se nourrir, se prémunir contre les intempéries, se défendre contre des ennemis. Il doit se préparer à être capable, lorsqu'il sera adulte, à se suffire à lui-même (fonctions individuelles), à suffire à sa famille et à remplir ses obligations sociales (fonctions sociales).

Cela résume bien, en les étendant à l'homme, les deux attributs fondamentaux susdits de la vie humaine : la conservation de l'individu et celle de l'espèce... »

Et si Decroly opère un passage de l'adulte à l'enfant, c'est parce qu'en son fonds, la

(1) C'est nous qui soulignons.

nature d'un enfant est avant tout une nature d'homme-enfant ou de petit d'homme. Il continue donc ainsi :

« Et comment procéder avec l'enfant ? Mais en recourant à l'observation directe, par la constatation des processus dont il est lui-même le siège ; ensuite, par la perception des faits pris dans l'ambiance immédiate, en premier lieu de ceux qui sont moins accessibles dans le temps et dans l'espace, ensuite. Et ce n'est pas bien difficile, car précisément tous les événements qui constituent sa vie pourront servir d'intuition.

Il sera le centre : on commencera par lui donner les notions sur son propre individu, non au moyen d'une nomenclature sèche et aride, mais en lui faisant comprendre les mécanismes accessibles de son organisme physique et mental.

Comme l'homme, il doit pour vivre, satisfaire à des besoins inéluctables ; se nourrir, se reposer, se garantir contre les intempéries, les accidents, les maladies ; il doit aussi s'instruire, se préparer à gagner sa vie, il a des besoins moraux et esthétiques. Voilà les thèmes points de départ.

Rendons-le conscient de leur existence et de leur inéluctabilité, et montrons-lui ensuite ce que la nature et ses semblables lui fournissent, par conséquent la dette qu'il a contractée envers eux-ci, enfin amenons-le à rechercher comment il pourra s'en libérer, comment il cessera, non seulement d'être une charge, mais pourra, dans la proportion des soins qu'il a reçus et de l'aisance qu'il possède, satisfaire à ses obligations d'homme, de père, de citoyen, de citoyenne. » (Op. Cit. p. 269, 270.)

Aux besoins fondamentaux de l'enfant correspondent des intérêts puissants qui dirigent son attention sur lui-même ou sur le

monde extérieur. Ces intérêts guident l'impulsivité mentale de même que les besoins guident l'impulsivité affective. Ils permettent une prise de conscience du monde qui se superpose à l'action née des besoins instinctifs. Cette action devient plus clairvoyante et mieux adaptée. Les connaissances élémentaires naîtront donc des besoins primordiaux et des toutes premières actions humaines, ce qui conduit le Dr Decroly à faire de chaque besoin fondamental un centre d'intérêt qui reparaitra avec des développements plus ou moins étendus durant toute la scolarité de 6 à 14 ans. Ainsi l'enfant se trouve être, comme le dit Decroly, le centre ; le programme part de lui :

— J'ai faim ; il me manque des aliments et sans eux je ne saurais vivre.

— J'ai froid, et sans chaleur je souffre.

— J'ai besoin d'être protégé et sans la présence de mes parents, je suis perdu dans le vaste monde.

Tels sont les premiers états passifs que l'enfant va analyser en même temps qu'on lui fera découvrir l'instinct vital ou la tendance qui le polarise vers les choses dont il a besoin pour sa conservation. L'enfant cherche les aliments, les boissons, l'air, la chaleur, la société des parents, etc. Dans sa tendance, il y a déjà une attente et une espérance. Une recherche commence ; son attention se porte sur des objets ou sur des personnes ; elle est retenue par certains d'entre eux qui exercent sur lui une véritable attraction répondant à l'impulsion première. C'est là l'intérêt qui suppose cette fois-ci une présence, l'existence d'un monde qui vous répond. Nous touchons à un deuxième ordre d'idées : comment nos besoins sont-ils satisfaits ? L'étude du milieu va répondre.





## IV. Une éducation qui rattache l'être vivant à son milieu

Le besoin lie l'être à son milieu en vertu d'une loi naturelle : aucun être n'est indépendant et ne peut vivre sur lui-même, le milieu a donc une importance capitale au regard de nos besoins et de nos intérêts. Il faut s'enquérir de lui pour satisfaire intelligemment nos désirs puisque nous sommes des hommes. Voilà le second aspect de la doctrine decrolyenne en ce qu'elle a de plus neuf et de plus original eu égard à son temps. Le pédagogue semble dans ce cas particulier, avoir été inspiré par le médecin. Très au courant des données de la biologie moderne, Decroly a repensé le problème. C'est, en effet, une vérité, maintenant familière à ceux qui étudient les sciences de la vie, que l'évolution signifie un processus de différenciation sous l'action de facteurs extérieurs. L'évolution de l'homme est déterminée à la fois par des facteurs internes et des facteurs externes qui, loin d'être en contradiction, se complètent mutuellement : la base de l'évolution étant donnée par les dispositions naturelles et les stimulants de l'évolution provenant du milieu.

En face de l'enfant, Decroly pose donc l'Univers ou plutôt ce qu'il appelle le milieu, entendant bien par là qu'il s'agit du monde avec lequel l'enfant est immédiatement en rapport. Suivant une classification commode, universellement admise et surtout très simple et à la portée des enfants, le Dr Decroly distingue très élémentairement :

A. La nature.

B. L'Humanité (les autres hommes).

et en subdivisant :

Le milieu non vivant :

a) L'enfant et la terre (eau, air, sel).

b) L'enfant et le soleil, la lune et les autres astres.

Le milieu vivant :

c) L'enfant et les plantes.

d) L'enfant et les animaux.

Le milieu humain :

e) L'enfant et sa famille.

f) L'enfant et l'école.

g) L'enfant et la société (c. à d. commune, province, Patrie, Humanité).

Si nous voulons préciser le schéma, il faut nous garder de tracer une frontière entre l'enfant et le milieu mais plutôt marquer leur interaction si bien que chaque point doit être traité sous trois aspects :

a) Avantages au point de vue de l'homme et moyens d'en tirer parti.

b) Inconvénients et moyens de les éviter.

c) Conclusions de vie pratique sur la manière dont l'enfant doit se comporter pour son bien et pour celui de l'humanité.

Tout à tour seront donc étudiées l'action favorable ou défavorable du milieu sur l'individu et ensuite la réaction intelligente de cet individu sur le milieu afin de se défendre contre ses dangers ou de tirer parti de ses avantages.

Implicitement d'importantes conséquences psychologiques et pédagogiques découlent de cette vue maîtresse. Le besoin lie l'être humain à son milieu non seulement par une activité physiologique mais aussi par une activité spirituelle. L'homme n'est pas comme l'animal uniquement rattaché au milieu par des mécanismes instinctifs. Il doit utiliser intelligemment le milieu et en retour le milieu exerce une action profonde sur le développement de son intelligence et de son psychisme. Nous n'insisterons pas sur le développement intellectuel car la question a été exposée plus haut, mais nous retiendrons un moment l'action du milieu sur le psychisme de l'être humain.

Chacun sait que nous éprouvons un véritable besoin de vivre en contact avec la nature et que les hommes qui habitent les grandes cités modernes, artificiellement bâties, ont un besoin impérieux de s'évader à certaines époques pour retrouver la fraîcheur tonifiante de la montagne, de la mer ou de la simple campagne. L'enfant qui est séparé du milieu familial ou qui ne trouve pas dans celui-ci l'amour dont il a besoin devient la victime de sentiments refoulés extrêmement dangereux pour son équilibre affectif. Toutes les autres observations qui pourraient être apportées ici ne feraient que démontrer la nécessité de conserver autour de l'enfant un milieu naturel, une ambiance affective normale qui ne contrariera ni ne bouleversera le développement naturel mais au contraire aidera l'apparition et la normalisation des grandes fonctions intellectuelles ou spirituelles.

Les caractères de l'École de l'Ermitage répondent à cette exigence fondamentale. L'enfant doit pouvoir vivre en contact étroit avec la nature, surtout à un âge qui, à juste raison, a été appelé l'âge de Robinson. Par conséquent, l'École de l'Ermitage sera une école nouvelle à la campagne, située à la périphérie de la grande ville, ouverte lar-

gement au monde extérieur, avec des salles de classe qui n'auront plus rien de commun avec la prison traditionnelle des enfants. Ceux-ci doivent pouvoir rester en contact étroit avec leurs familles qui seront mêlés constamment à la vie scolaire. L'école sera une école-foyer sur laquelle rayonnera l'amour du Docteur et de Mme Decroly. L'enfant doit fréquemment faire visite aux ateliers des artisans et « il ne faut pas craindre d'emprunter des activités au travail de l'ouvrier manuel pourvu qu'elles ne soient pas de pures manifestations mécaniques et qu'elles se rattachent, à titre d'application directe, à quelque point du programme adopté ». Ceci afin de faire vivre l'enfant dans un monde proprement humain qui est celui du travail.

L'éducation Decroly ainsi que l'a voulu son promoteur convient au plus grand nombre de mentalités possibles. Cependant, du fait qu'elle prend en considération le milieu, elle s'adapte aux circonstances particulières. Elle se base sur le milieu local. Decroly ayant retrouvé cette prophétie de Michelet : « L'enseignement, un jour, aura mille formes. On n'enseignera point un enfant de la Brie, futur maçon, comme on enseignerait le petit marin de Marseille ou le futur commerçant », la commente aussitôt : « Cette idée doit se traduire comme suit : « Un jour, on n'enseignera plus au moyen d'un programme uniforme tous les enfants d'un pays, mais dans chaque localité on tirera parti des ressources naturelles et des activités humaines qu'elles déterminent pour donner l'éducation générale avant d'entreprendre la préparation professionnelle. »

(Decroly, op. cit. p. 268).

Le programme ne sera donc qu'un cadre dans lequel s'inscriront les grands faits du milieu propre à l'enfant aussi bien que les

événements déterminants de sa vie ou de l'histoire qui se déroule autour de lui. « Bien entendu, écrit notre pédagogue, le programme est interrompu lorsqu'un événement important permet une leçon d'actualité : pour les petits (jusqu'à 8 ans environ), un fait intéressant et fortuit qu'ils pourront observer (naissance ou mort d'animaux ou de plantes, neige, incendie, accidents, etc.) ; pour les grands (8 à 12 ans), un fait analogue, mais se passant à distance dans la ville, le pays ou à l'étranger, et auquel ils ne peuvent assister (épidémies, accidents de chemin de fer, de mine, tremblement de terre, éruption volcanique, avalanche, etc.) » (Decroly, op. cit. p. 270).

Ce sont là des centres d'intérêt dits occasionnels et qui, en rapport avec le moment, rempliront une grande partie du programme.

Enfin, dernière conséquence, l'exploration du milieu conduit à l'école active. Elle éloigne les élèves du monde abstrait (de la salle de classe, des livres, des leçons orales) et les entraîne dans un monde concret. L'essentiel de la classe doit de se dérouler en plein air, au milieu des champs, dans la forêt, le long de la rivière, etc.

L'éducation demande donc au milieu de faire naître les problèmes sur lesquels s'exercera l'activité intelligente des élèves. Le maître ne sait pas à l'avance ce qu'il leur enseignera. Le programme Decroly n'est guère que ce qu'est la carte par rapport à l'exploration véritable. De là une grande différence avec la science scolaire ou livresque. La connaissance des élèves s'accroît d'une manière tout organique. Ce ne sont donc ni les administrateurs scolaires, ni les maîtres qui ont l'initiative, elle est conservée aux enfants. Pour eux l'étonnement remplace la règle impersonnelle des programmes officiels.



## v. Une éducation qui exerce intégralement toutes les fonctions de la pensée

Placés au cœur de la conception decrolyenne, nous pouvons désormais en apercevoir tous les prolongements. Le rôle de la pédagogie n'est pas de connaître les relations entre l'enfant et son milieu, mais de les faire vivre au maximum, d'amener le jeune être à faire l'expérience intégrale et sans intermédiaires du milieu dans lequel il vit. La méthode pédagogique sera une méthode de vie : l'école pour la vie, par la vie, telle est la devise de Decroly. Donc, méthode de vie intellectuelle et méthode de vie sociale. Là encore nous allons trouver une solution originale. Ce n'est pas que Decroly ait tout inventé lui-même, au contraire, il s'est modestement complu à souligner que son programme ne contenait rien en ses diverses parties qui n'ait déjà été préconisé par d'illustres devanciers mais Decroly se distingue chaque fois par le génie du pédagogue pratique qui sait tirer tout le parti possible d'une théorie philosophique ou d'une thèse psychologique. Nous en avons un bel exemple ici.

Dewey va nous servir de commentaire et c'est Decroly qui nous invite à recourir à lui pour éclairer sa conception. Les deux hommes se sont rencontrés et ont constaté une telle communauté d'idées entre eux que Decroly, renonçant à exposer sa philosophie, préféra traduire en français le célèbre ouvrage de philosophie américain : « Comment nous pensons » (Flammariion, édit.).

Dewey et Decroly dénoncent l'un et l'autre une fausse conception de l'activité de la pensée qui dénature l'éducation. Dans « Comment nous pensons », Dewey distingue trois groupes d'études : l'acquisition des techniques, l'acquisition des connaissances et les études disciplinaires. Les unes et les autres ont leurs défauts. Les études techniques exagèrent le travail mécanique et le dressage :

« Les études dans lesquelles domine l'acquisition des techniques ont aussi leurs revers. Ici, on cherche à prendre le chemin le plus court pour atteindre le but désiré. La conséquence, c'est qu'on mécanise le travail scolaire et réduit l'activité intellectuelle. Lorsqu'il s'agit de faire acquérir la lecture, l'écriture, le dessin, les techniques de laboratoire, etc., le désir d'épargner du temps et du matériel, la préoccupation d'obtenir la netteté, l'exactitude, la promptitude, l'uniformité, prédominent à tel point que ces

désiderata tendent à devenir des buts en eux-mêmes et qu'ainsi ils perdent toute influence sur l'attitude mentale générale. » (p. 74).

Une fois qu'on possède les techniques acquises de cette manière, il devient très difficile de les mettre au service de l'intelligence car « pour qu'une technique puisse être mise au service de l'intelligence, il faut qu'elle ait été acquise avec intelligence ». (p. 74).

Les études disciplinaires ou logiques (par exemple les mathématiques, — la question de l'apprentissage des techniques d'opérations ou de calcul étant mise à part) confinent l'élève dans un monde abstrait :

« Dans les études disciplinaires et surtout logiques, il y a le danger d'isoler l'activité intellectuelle des réalités de la vie. Le maître et l'élève sont amenés tous deux à séparer la pensée logique — chose abstraite et lointaine — des exigences spécifiques et concrètes de la vie ordinaire. Le travail d'abstraction tend à éloigner à tel point des réalités, qu'il perd tout rapport avec la conduite pratique et morale ».

Nous savons assez par expérience comment, même à l'école primaire, il est difficile de ramener le calcul à ses applications véritables et difficile de substituer aux problèmes dits éducatifs (sur les courriers, les bassins qu'il faut remplir ou vider) des exercices qui soient empruntés aux opérations que l'artisan ou le cultivateur ont à résoudre tous les jours.

Restent les études qui ont pour but l'information. Elles ne se justifient pas davantage aux yeux du pédagogue américain :

« Il en est absolument de même des études dont le but traditionnel consiste à fournir des informations abondantes et précises. L'information consiste simplement en une connaissance acquise et emmagasinée. Le savoir est la connaissance utilisée à diriger les forces vers le meilleur emploi de la vie. L'information prise uniquement pour elle-même n'implique pas l'éducation spéciale des qualités intellectuelles, au contraire le savoir est le fruit le plus délicat de cette éducation. L'école cherche à étouffer le savoir et le jugement droit sous l'entassement des informations. Souvent, le but de l'étude, semble être — notamment en géographie — de faire de l'élève ce qu'on a appelé une

encyclopédie de connaissances inutiles » (p. 75-76). Au faux principe de l'information pour l'information, Dewey oppose cette critique décisive qui montre la voie à suivre :

« C'est une erreur de croire qu'un jour on puisse tirer parti à volonté des notions qu'on a accumulées sans les adapter à l'étude et à la solution d'un problème »

Concluons donc : « La pédagogie traditionnelle détermine une activité de la pensée qui s'exerce toujours d'une manière de plus en plus abstraite et de plus en plus analytique. De là une activité scolaire de plus en plus morcelée entre diverses disciplines : français, lecture, histoire, géographie, sciences, dessin, travaux manuels qui, à leur tour, se subdivisent à l'infini et se partagent les horaires en se bousculant les unes les autres, en requérant des déplacements d'intérêt et d'attention perpétuels : de la leçon de lecture à celle de calcul, puis à celle d'orthographe, séparée par une leçon de choses de la rédaction ou des exercices de vocabulaire. Finalement, seule l'acquisition des techniques obtient quelque succès, mais l'éducation manque son but qui est d'assurer des notions indispensables, de meubler l'esprit, de développer harmonieusement les différentes fonctions et d'insérer l'homme dans les groupes humains avec des réflexes moraux et des aptitudes à la sociabilité.

Apportant sa contribution positive à la critique de « Comment nous pensons », Decroly nous ramène à une grande vérité psychologique. Nous pensons fonctionnellement et non pas abstraitement. Il n'y a pas une fonction « pensée » que l'on exercerait avec succès, à part, grâce surtout au maniement d'idées abstraites ; il y a un esprit vivant qui, pour remplir sa tâche, a besoin de mettre en œuvre : l'observation, la mémoire, l'intelligence, l'association des idées, l'abstraction, le jugement, le raisonnement, l'imagination, les facultés d'élocution et d'expression et qui, en toutes circonstances, doit s'appliquer à des situations concrètes, des problèmes vécus.

« Les exercices scolaires, écrit Decroly, lecture, écriture, calcul, dessin, travail manuel, excursions, histoire, géographie et même jeux, chant et exercices physiques, etc., devront se greffer, autant que faire se peut, sur les sujets-pivots ; ces branches ne sont plus autonomes, elles n'existent plus par elles-mêmes, mais elles forment uniquement et simplement des moyens variés de fixer les notions, de les rattacher aux notions précédentes, d'en permettre l'expression tant concrète que verbale. Ce sont des outils qu'il est bon de savoir manier, mais dont il ne suffit pas de connaître le mécanisme.

« On fera toujours en sorte que les sujets comportent trois groupes d'exercices diffé-

rents en tenant compte des trois groupes de processus psychiques fondamentaux :

- a) l'impression et la perception ;
- b) l'association et la généralisation, la réflexion et le jugement ;
- c) l'expression et l'acte (volonté).

La perception n'a de valeur que si elle est, largement associée aux souvenirs des perceptions antérieures, et permet des jugements rationnels, si elle aboutit à des actes adéquats et logiques. » (Decroly, Le programme d'une école dans la vie », p. 271.)

Cette vérité psychologique bien mise en valeur par Dewey et Claparède, a conduit Decroly à substituer une « activité synthétique » à des activités analytiques. On pourrait encore dire : « activité totale » ou « activité globale » au lieu de synthétique, mais en se gardant de confondre cette méthode pédagogique appliquée à l'éducation de l'esprit avec le procédé de lecture globale préconisé par Decroly. Ce procédé repose sur une fonction de globalisation entendue en un sens plus restreint que l'activité fonctionnelle dont nous venons de parler. Afin d'éviter toute équivoque, le mieux est de se servir de l'expression lancée par Claparède : « activité fonctionnelle » puisque le psychologue belge part d'un point de vue identique :

« Les vues nouvelles de la psychologie fonctionnelle, ont ramené l'attention sur l'entiereté du problème psychologique, sur les interactions psychiques et les interférences mentales qui font de la mentalité un tout organique indissoluble. » — (Decroly, « Introduction à la pédagogie quantitative. »)

Le rôle du pédagogue est donc de fortifier ce pouvoir qu'a l'esprit de s'édifier progressivement en réalisant des ensembles de perceptions, d'idées, de sentiments ou de volontés, qui s'ordonnent progressivement les uns par rapport aux autres pour constituer des structures de plus en plus hiérarchisées. Il faut qu'il fasse agir les facultés de l'enfant dans leur totalité. Evidemment Decroly recommande de suivre un processus éducatif qui soit comme un mouvement à trois temps : **observation, association, expression**, mais dans la pratique ces distinctions sont beaucoup moins nuancées que dans l'exposé de la théorie qui revient à analyser ce qui ne devrait pas être séparé.

L'observation a pour but d'amener l'enfant en contact direct avec le milieu, ce qui doit lui permettre : a) de connaître le milieu, c'est-à-dire les objets, les êtres vivants, les personnes, les événements, les phénomènes. La connaissance précise du milieu nous est donnée par l'exercice de tous nos sens. Au fur et à mesure qu'elle s'établit, s'opère en même temps un affinement de nos organes sensoriels et une éducation complète

de la perception ; b) de **comprendre le milieu** ; en partant des perceptions, l'enfant fait des comparaisons, distingue des différences. Il devient capable de parvenir à des notions plus générales et l'un des premiers travaux qu'on puisse lui demander est un travail de groupement et de classification, évidemment avec des critères encore enfantins et surtout en partant des qualités sensibles les plus grossières. L'enfant devient capable de discerner un certain ordre dans le monde en même temps qu'il développe sa faculté d'abstraction ; c) d'**expliquer le milieu**. L'éducation Decroly cherche à faire découvrir de bonne heure à l'enfant les causes des phénomènes, constater les conséquences, étudier les modifications qui surviennent quand varient les conditions. Cette recherche des explications est un travail de raisonnement ; d) de **parvenir à une certaine conception du monde**, car l'étude des manifestations de la vie est susceptible de conduire la notion de développement ou d'évolution que nous voyons régir les espèces vivantes et à celle de sociabilité qui gouverne l'activité des hommes.

On pourrait être tenté de reprocher à cette éducation d'avoir un caractère scientifique trop marqué et de cultiver la pensée au détriment du sentiment et de l'imagination. L'examen extérieur d'un programme Decrolyen laisse supposer, en effet, qu'il s'agit de développer chez l'enfant les habitudes de l'homme moderne plus porté à agir qu'à contempler. Ne va-t-on pas ainsi brûler les étapes à l'âge des contes, puis à celui du Robinson ? Qu'on se rassure. Le Dr Decroly était un véritable artiste. Il pratiquait et aimait la musique et le dessin. Il avait compris mieux que quiconque l'influence pacifiante de la nature. La sensibilité des enfants n'avait plus guère de secrets pour lui. Il a, par conséquent, donné une place à toutes les activités artistiques : modelage, peinture, dessin, musique, dramatisations, poésie que nous retrouverons plus loin. Sachant que l'enfant a besoin de la vraie nature, des fleurs, des arbres, des oiseaux, des ruisseaux et du vent, il le fait vivre constamment au milieu d'elle. Ainsi s'éveille en lui le goût du beau, le respect des choses vivantes, le sentiment des harmonies naturelles. Son imagination s'épanouit et va d'elle-même à la rencontre des métaphores éternelles qui émaillent l'œuvre des grands poètes : l'Iliade, la Bible, la Légende des Siècles ou le Poème du Rhône.

Decroly désirait donc que l'enfant soit poète et savant tout à la fois. La fraîcheur du sentiment et la rigueur de la pensée ne lui paraissaient pas inconciliables. Il ne faut donc pas être surpris qu'il ait déjà incliné les plus petits à l'observation exacte par la **mesure**. Il n'est pas, en effet, d'observation scientifique sans mesure. L'artiste perçoit des

qualités. Le savant ramène tout à des quantités. Pour lui une observation n'a pas de valeur quand on a trouvé un mot rare pour qualifier la chose ou la propriété ; elle ne mérite d'être retenue que si elle s'inscrit en unités ou en degrés. De très bonne heure, nous dit Mlle Hamaïde, « on attire l'attention des enfants sur la mesure des diverses propriétés (température, densité, couleur, dureté, élasticité, flexibilité, malléabilité, porosité) d'objets collectionnés par l'enfant lui-même. Ils classent ces objets selon leur degré de résistance, de dureté, de fusibilité, etc. Ils possèdent aussi un magasin où ils achètent, vendent, pèsent, établissant ainsi un rapport entre le prix, le poids et le volume ». (La méthode Decroly, p. 128.)

L'exploration du milieu ne saurait cependant suffire. Le dépaysement est souvent nécessaire pour que nous devenions sensibles à l'originalité et à la singularité des choses qui nous entourent. Dépassons donc les limites de notre étroit domaine. Les choses que nous avons sous les yeux ont un passé qui les explique et pour les bien comprendre, il faut remonter dans le temps, recourir au témoignage des ancêtres ou des historiens. Notre milieu, si fermé qu'il puisse paraître parfois, est aujourd'hui dépendant de l'univers entier ; nous devons une partie de notre nourriture à des paysans des cinq parties du globe ; l'industrie de pays très lointains nous approvisionne en objets de toutes sortes. L'enfant ne comprendra bien la solidarité et l'évolution humaine que si l'on tourne son regard vers l'histoire et la géographie. C'est pourquoi le Dr Decroly fait suivre le travail d'observation d'un travail de documentation indirecte en utilisant les livres, les mémoires, les narrations de voyage, les journaux et les illustrés, la radio et le cinéma. Elle est aussi par excellence le travail de la pensée qui consiste à rapprocher des faits, à leur donner ainsi une signification, à les comparer, à procéder ensuite par induction à une véritable généralisation.

Par le travail d'**expression** l'enfant doit être capable de communiquer aux autres les connaissances qu'il vient d'acquérir soit par l'observation, soit par l'association : il fera une causerie à ses camarades (à l'École de l'Ermitage, on a dit déjà « conférence »), il composera une monographie, un rapport, un compte-rendu de visite d'atelier ou d'usine, il enverra à des camarades éloignés un journal qui renseigne en même temps les parents sur l'activité de l'école. On a l'habitude de classer les travaux d'expression en travaux d'expression abstraite et travaux d'expression concrète, distinction qui n'a pas grande valeur, car l'enfant qui compose une monographie, la rédige, l'écrit à la main ou la tape à la machine, ou l'imprime, l'illustre soit de dessins, à la plume, de peintures à l'aquarelle ou de gravures sur lino, la relie, se servant par conséquent tour à tour

de la parole, de l'écriture, du dessin et du travail manuel. Il en est de même pour la composition et l'édition d'un journal scolaire. L'essentiel est ailleurs.

Le travail d'expression a principalement pour rôle de manifester la réaction de la pensée enfantine au contact du milieu : réaction de communication vis-à-vis des semblables à qui on veut traduire sa pensée, mais aussi réaction du sentiment s'exprimant par une danse, un poème, une dramatisation et réaction fabricatrice ; transformation du milieu à l'imitation des hommes, soit sous forme de jeu, soit sous la forme des techniques artisanales les plus courantes et les plus simples ; enfin action morale.

Decroly n'était ni grammairien, ni philologue, il avait la tournure de pensée d'un humaniste et quand il parle d'expression, il songe toujours à l'acte comme contrôle et

aboutissement de la pensée et comme manifestation de la volonté. Il n'a pas voulu seulement faire étudier les activités humaines fondamentales et essentielles pour la vie avec les métiers de base qui s'y rattachent. Il a désiré aussi les faire pratiquer. L'enfant doit pouvoir être cultivateur, éleveur, jardinier, menuisier, forgeron, ou serrurier, maçon, cordonnier, tailleur, etc... On s'est peut-être étonné que le Dr Decroly soit parti de besoins vraiment élémentaires et instinctifs. En réalité, il apprend aux enfants à sublimer ces besoins par le travail, à donner une réponse humaine au fait de l'adaptation. Et c'est encore là un autre trait de la grandeur des conceptions du Maître qu'elles donnent une solution aux problèmes que les socialistes se sont posés chaque fois qu'en fonction de leur doctrine ils ont abordé l'éducation rattachée au travail créateur.



## VI. Une méthode d'éducation génétique

La méthode Decroly est, nous l'avons vu, une méthode d'accommodation, d'adaptation au milieu; ajoutons maintenant d'**adaptation progressive**. Le but reste constamment le même, les programmes dans leurs grandes lignes ne varient pas mais « les procédés subissent les modifications que permet la capacité abstractive plus grande de l'intelligence de l'enfant ». En psychologie, Decroly a toujours apporté la plus grande attention à suivre le développement de l'enfant. L'un de ses ouvrages est intitulé : « La psychogénèse de l'enfant », un autre : « Comment l'enfant arrive à parler ». Avec J. Degand, il a donné le compte rendu de nombreuses observations relatives au développement de la notion chromatique, de l'aptitude graphique, de la notion de temps, des quantités continues et discontinues, de l'affectivité. Ces travaux apportent une contribution importante à la psychologie du développement et ils ont conféré à leur auteur une autorité toute spéciale pour parler d'une pédagogie adaptée aux conditions de l'évolution enfantine.

C'est de ce point de vue qu'il convient d'étudier les jeux éducatifs inventés par le Dr Decroly. Ils doivent servir d'initiation à l'activité intellectuelle et motrice. En observant l'enfant-constructeur, Decroly a eu l'idée d'un matériel qui permette à l'enfant d'assembler les différentes parties d'une poupée, d'une voiture, d'une maison, etc., pour en faire de véritables jouets. Le pédagogue répudie les exercices montessoriens trop mécaniques et trop abstraits. Les jeux, dans sa pédagogie, sont des auxiliaires qui maintiennent le contact avec la réalité et fixent l'attention des petits sur les objets les plus propres à exciter leur intérêt : les animaux, les plantes, les personnages, les modes de locomotion, etc..

Plus caractéristiques encore sont les applications que Decroly a faites de sa psychologie génétique à l'enseignement du calcul. Devançant les recherches de Piaget et de Mlle Szeminska, il a étudié très attentivement avec Mlle Degand, la psychologie de l'arithmétique et le développement des notions de quantités et de nombres. Il s'est aperçu ainsi que l'enfant était dérouteré par nos procédés de mesure qui dérivent d'un système abstrait et qu'au contraire, de bonne heure, il arrivait à comprendre l'usage des procédés de mesure naturels autrefois utilisés par les peuples primitifs. Il recommande donc de se conformer à l'évolution naturelle et en même temps à l'évolution

historique, d'initier l'enfant au calcul actif par l'emploi de mesures intéressantes et commodes, telles que la main, le pied, la longueur du corps, du bras, de la coudée, etc... Les unités de poids sont fournies par des cailloux, des marrons, des graines; des récipients de toutes sortes : flacons, cuillers, creux de la main peuvent servir de mesures de capacité. Le passage aux mesures conventionnelles se fait plus tard, au début de la deuxième année (7-8 ans). A cet âge, les enfants arrivent d'eux-mêmes à comprendre que les mesures précédemment employées ne sont pas toutes équivalentes ni constantes. L'intervention de l'adulte se justifie à cet instant précis pour faire saisir l'usage que nous faisons des étalons et des mesures conventionnelles. Ce n'est là qu'une étape parmi d'autres que Decroly dénombre ainsi dans son « Initiation au calcul et à la mesure au premier degré de l'École Decroly. » (pp. 21-22).

« Parmi les étapes naturelles qui font la transition entre la comparaison grossière et la mesure précise, notons les suivantes :

1° On compare des qualités qui ne sont pas dénombrables (couleur, goût, odeur, beauté) et celles susceptibles de s'exprimer avec des nombres.

2° On se sert de l'estimation approximative en usant de termes globaux de quantité (beaucoup, peu, plus, moins, trop, assez, autant).

3° Pour les quantités discontinues, on recourt au début à des unités naturelles (comme pour les quantités continues).

4° On fait le plus tôt possible des comparaisons portant sur le poids, le temps, la valeur, aussi bien que sur les quantités spatiales.

5° Et pour les mesures spatiales elles-mêmes, on aborde les mesures de volume en même temps ou avant celles de surface et de longueur.

6° Graduellement on passe des unités naturelles aux unités conventionnelles du système métrique et de la mesure du temps. »

Au sujet de ces étapes, remarquons en particulier que l'une des premières est consacrée à l'usage de la terminologie quantitative ayant recours à des termes globaux. On verra là encore une des applications que Decroly a tirées de sa conception de l'activité mentale globale de l'enfant. « Il est rationnel, dit-il, avant d'entreprendre l'usage des nombres eux-mêmes et avant d'employer

les unités, de se servir avec l'enfant, pour apprécier les quantités, de termes quantitatifs-qualitatifs qui sont en réalité des termes globaux. » (Ouvrage cité, p. 31).

« Rationnel », écrit Decroly, les anciennes méthodes étaient aussi rationnelles, mais c'est le point de vue qui a complètement changé. La pédagogie ancienne, en ne considérant que l'objet de l'éducation, la matière à enseigner, la présentait d'une manière logique. La pédagogie nouvelle, en faisant porter son attention d'abord sur le sujet, c'est-à-dire l'enfant et ensuite sur ses relations avec l'objet, procède à un véritable renversement des méthodes, par exemple, pour l'enseignement de la lecture, à la substitution de la méthode analytique à la méthode synthétique. Celle-ci est rationnelle à priori, l'autre est rationnelle en partant des bases qu'offre l'observation psychologique.

Tout au début de ses travaux, l'observation d'une fillette de deux ans et demi amena le Dr Decroly à formuler l'hypothèse de la compréhension globale des phrases. Des expériences entreprises au sujet des perceptions visuelles vinrent confirmer l'hypothèse: un enfant est capable de percevoir des ensembles non différenciés, des phrases par exemple, en leur attachant un sens sans qu'il y ait reconnaissance des mots qui composent la phrase. Le pédagogue succédant au psychologue conçut alors des procédés de la lecture et de l'écriture globales qui suivent les étapes suivantes: lecture (ou écriture) de phrases, décomposition des phrases en mots, des mots en syllabes, des syllabes en lettres (cas de l'écriture principalement) et enfin analyse et synthèse combinées au moment où l'enfant devient capable de dé-

chiffrer n'importe quel texte. La voie suivie ne différencie pas seule la méthode globale de la méthode traditionnelle. Les procédés employés sont foncièrement différents; alors que la première fait jouer surtout la fonction visuelle, la seconde met de préférence à contribution les centres auditifs. Là encore, les conceptions que Decroly avait de l'évolution enfantine lui ont fait opérer un retournement pédagogique. « La fonction visuelle est plus tôt développée que la fonction auditive », expliquait-il: « Donc, il est vrai que la lecture exige d'abord et surtout l'intervention des centres visuels. Si, en outre, ceux-ci se développent tôt chez l'enfant et en tout cas lui donnent des notions plus importantes, plus nombreuses et plus précises que le centre auditif, il semble rationnel — et l'on se demande comment cela puisse se discuter encore — de recourir pour l'enseignement de la lecture au procédé essentiellement visuel, de préférence au procédé phonétique et surtout au procédé phonétique pur, où le son sert de base à la représentation graphique. » Decroly et Dégand, *Psychologie et pédagogie de la lecture*; Revue scientifique, mars 1906.)

Il n'est pas dans nos intentions de critiquer ici les déductions decrolyennes. Il est un fait indéniable: il a révolutionné l'enseignement de la lecture et prouvé qu'une autre méthode de lecture que la méthode synthétique et phonétique pouvait être utilisée avec succès, que l'observation et l'expérimentation départagent maintenant les partisans de l'une ou de l'autre méthode par le contrôle scrupuleux des résultats et l'examen attentif de leur retentissement sur la mentalité enfantine!





## VII. Une éducation qui trouve l'équilibre entre l'individualisation et la socialisation de l'enfant

Du moment qu'il s'agit d'une « expérience vécue », la pédagogie du Dr Decroly commence par poser en principe la liberté de l'enfant et son droit à l'activité personnelle. Ce n'est qu'une expérience intime qui peut révéler le monde à l'enfant. De ce fait, l'éducation réduit au maximum le rôle des intermédiaires : les adultes et l'institution scolaire. L'éducateur est près de l'enfant pour lui servir de guide mais non pour lui communiquer et lui imposer un savoir d'adulte. En aucun cas l'expérience d'autrui ne peut remplacer l'expérience personnelle. Quant à l'école telle que nous l'entendons, elle n'a plus sa raison d'être. Personne n'a mieux défendu l'école traditionnelle qu'un individualiste et un intellectualiste comme Alain. Pour l'intellectualiste l'école est le vase clos, le creuset aux parois vides, dans lequel la pensée est susceptible d'enfanter la pensée. C'est le lieu où disparaissent les tentations et les séductions du monde et où l'attention peut se livrer à la pure contemplation des idées. L'école, pour Decroly comme pour Rousseau, c'est la nature et le monde. L'école est semblable à une ruche, les écoliers-abeilles n'y rentrent qu'après avoir longuement butiné au dehors. L'école n'est plus que le lieu de réunion de la communauté scolaire, celui où l'on trouve tous les moyens d'expression et d'autres possibilités d'exploration : le laboratoire, la bibliothèque, les salles de documentation, le coin vivant, les ateliers et l'imprimerie.

L'éducation Decroly contribue au maximum à l'individualisation de l'enseignement : plus de cours dogmatiques et collectifs mais des travaux personnels ou en équipes. (1). Seul compte le travail individuel de l'élève, ses acquisitions propres, la lente digestion et assimilation des connaissances, le choix qu'il fait des moyens d'expression qui lui conviennent le mieux, la culture de sa nature et son accommodation progressive au milieu. Entre tous les stimulants que lui offre le monde extérieur, l'enfant choisit conformément à ses dispositions générales, à ses aptitudes, à ses dons. Le rôle du maître qui était singulièrement diminué quand il s'agis-

sait de la communication du savoir est considérablement grandi sous ce rapport. Evidemment Decroly met l'enfant dans un milieu tel qu'il puisse se développer librement, mais la nature a toujours besoin d'être aidée. Le jardinier réussit dans son jardin parce qu'il connaît les besoins des plantes du point de vue de l'humidité, de l'exposition, du terrain, des fumures, etc. De même l'éducateur ; il ne change rien à la plante-enfant, mais il l'oriente dans le milieu pour qu'elle s'épanouisse au maximum. Il doit la deviner, pressentir son avenir, en profitant d'ailleurs de toutes les ressources de la science actuelle. Alors que la Doctoresse Montessori se fie principalement à l'intuition de l'institutrice, le Dr Decroly désire que le maître soit armé des meilleurs instruments de travail et il a grandement contribué pour sa part à la mise au point des tests et des questionnaires sur l'enfance. On lui doit notamment :

« L'examen affectif en général et chez les enfants en particulier. » 1926.

« La pratique des tests mentaux. » avec Buysse. 1928.

L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation. » 1929.

« Essais d'application du test de Balard. » 1932.

Quand un enfant entre à l'Ermitage, les parents doivent répondre à un questionnaire très détaillé, modèle du genre, qui a été établi par Decroly. En classe l'élève est périodiquement examiné par la méthode des tests et le maître dresse, au fur et à mesure, la monographie de l'enfant, s'aidant des résultats des tests et de ses observations. Insistons sur ce point, car l'enfant que le maître observe est un enfant vivant et qui demeure naturel. Nous sommes à mille lieues de l'expérience de laboratoire qui s'adresse à un enfant « dépaycé », intimidé, « sorti de l'enfance », pourrions-nous dire. L'examen de l'enfant auquel on se livre à l'école Decroly est un enregistrement du comportement de cet enfant face au milieu et à son propre moi, de ses relations avec le monde des objets et des manifestations de ses tendances : les **tendances égocentriques** et les **tendances excentriques**. Aux premières, Decroly rapporte :

1° L'instinct de conservation individuelle inférieur (exemples : 5. réaction à certains aliments, 6. sensibilité à la douleur, 7. sensi-

(1) Sur cette question, se reporter à Deschamps : *L'auto-éducation appliquée au programme Decroly*, Bruxelles, Lamertin, 1925.

bilité au froid, 10. sensibilité à la fatigue physique.)

II<sup>o</sup> L'instinct de développement, d'accroissement, d'extension (ex. 1 a. de l'amour-propre, 2. ambitieux, 3. orgueilleux.)

III<sup>o</sup> L'instinct de propriété.

IV<sup>o</sup> Tendances à connaître, curiosité (ex. 1. curieux de sensations nouvelles, 2. curieux de notions, connaissances...)

V<sup>o</sup> Réaction de défense passive (peur) (ex. 1. craint l'obscurité, 2. le vide, 3. l'eau...)

VI<sup>o</sup> Réaction de défense active et d'agressivité (5. brutal, 6. destructeur, 7. cruel.)

VII<sup>o</sup> Tendances esthétiques : admire le beau dans les couleurs, les formes, les sens, etc...

VIII<sup>o</sup> Tendances éthiques.

Les tendances excentriques ont rapport à la conservation de l'espèce, les manifestations sociales et l'altruisme.

I<sup>o</sup> La tendance sexuelle.

II<sup>o</sup> Tendance parentale. (1. aime les jeux de poupée, 2. préfère les petits pour jouer, 3. protège les petits.

III<sup>o</sup> Les tendances sociales (sympathie et tendances groupales) (1. aime la solitude, 2. est sympathique, 3. recherche la sympathie).

IV<sup>o</sup> Tendances sociales élémentaires (instinct d'imitation).

VI<sup>o</sup> Tendances sociales élémentaires (besoin d'approbation, réaction aux influences exercées sur la conduite.)

VII<sup>o</sup> Tendances sociales élémentaires : tendance ludique.

VIII<sup>o</sup> Tendances évoluées : altruisme.

Decroly étudie avec le même soin les tendances à l'activité et les particularités intellectuelles en relation avec les tendances affectives. On ne manquera pas de remarquer la convergence du programme d'études decrolyen et de l'enquête decrolyenne sur la psychologie de l'enfant. Leurs détails correspondent. C'est l'expérience vécue d'après les sollicitations du programme, qui permet de répondre au questionnaire. Sans le programme et la méthode on ne peut donner de réponses à l'enquête affective qu'en plaçant l'enfant dans des conditions arbitraires et on se contentant d'à peu près.

## SOCIALISATION

La dernière partie du programme Decroly tourne les regards de l'enfant vers les différents groupes sociaux. Après avoir, par exemple, étudié comment l'homme satisfait son besoin de nourriture par l'utilisation des ressources de la nature, des végétaux, des animaux, l'école Decroly pose aux élèves les thèmes suivants : A) La famille et le besoin de se nourrir : comment l'enfant dépend-il de la famille pour sa nourriture ? — comment l'enfant vient-il en aide à sa famille pour la nourriture ? B) L'école et le besoin de se nourrir : le fonctionnement de la cantine scolaire, — la contribution de l'école pour le ravitaillement du secours d'hiver. C) La société et le besoin de se nourrir : étude des métiers relatifs à l'alimentation, — l'organisation du commerce des produits alimentaires. Nous avons vu précédemment que toute la seconde partie du questionnaire affectif concernait les tendances sociales dites excentriques. L'éducation Decroly sans rien sacrifier au processus d'individualisation recherche aussi au maximum la socialisation de l'enfant. Elle vise à rendre cet enfant conscient au maximum de ses instincts sociaux et de l'interdépendance des hommes. Sans imposer aux jeunes des valeurs extérieures, elle leur demande là aussi d'expérimenter ces valeurs humaines. Elle cherche à leur faire vivre au maximum la vie de communauté dans une école organisée comme un groupement libre et autonome où le self-gouvernement des écoliers est la règle. Mlle Hamaïde décrivant le fonctionnement de l'école de l'Ermitage rapporte :

« Toutes les fonctions sociales qui sont en rapport avec le caractère et les capacités de l'enfant lui sont confiées... Les enfants organisent eux-mêmes la discipline de leur classe... Des charges différentes sont réparties parmi les élèves de la classe. »

(La méthode Decroly, p. 194-195).

Mais n'insistons pas trop sur le self-gouvernement puisqu'il n'appartient pas en propre à l'école Decroly et que l'accent mérite plutôt d'être mis sur un programme ayant pour but d'aider l'enfant à mieux comprendre la vie sociale.

## VIII. Le programme, synthèse des idées decrolyennes

Les idées decrolyennes, avons-nous écrit, n'ont pas été exposées sous une forme dogmatique et en une synthèse achevée. Toutefois, elles apparaissent d'une manière lumineuse et sont toutes rassemblées dans les programmes étudiés à l'Ecole de l'Ermitage ou bien présentées par Decroly à la demande des pays modernes appliqués à réformer leur enseignement (Turquie, U.R.S.S.)

1. Les programmes sont composés en développant les centres d'intérêt. Le centre d'intérêt est le problème qui mobilise l'intérêt de l'enfant et sur lequel son attention peut s'arrêter. Pour le jeune enfant, le problème se formule d'une manière toute subjective : « J'ai faim... », « J'ai froid... », « J'ai peur... », etc. Pour les enfants plus âgés, les problèmes prennent un aspect plus objectif : « Quelle aide la famille apporte-t-elle à l'enfant pour lutter contre le froid, la faim... ? », « Comment les hommes luttent-ils contre la pluie, la chaleur, l'humidité, etc. ? » Le centre d'intérêt devient ainsi « l'idée pivot », le lieu de concentration des études autour de quelques problèmes généraux, relativement peu nombreux et le problème, avons-nous dit, offre une occasion d'accrocher tous les divers enseignements.

2. L'apparition des C. I. et leur ordre de succession.

Normalement, c'est le besoin ou l'intérêt qui devraient faire surgir les questions, les problèmes. C'est effectivement ainsi que les choses se passent en général pour les petites classes correspondant à la section enfantine et au cours préparatoire.

« Pendant les premières années, rapporte Mlle Hamaïde, nous préparons l'enfant à comprendre ces quatre grands centres d'in-

térêt qui dépendront naturellement de l'intérêt momentané de l'enfant ou bien d'un sujet intéressant qui se produit à ce moment, et nous ne choisissons pas, nous ne déterminons pas d'avance le centre d'intérêt que nous allons choisir, nous choisissons le centre qui, au moment même, présente le plus d'intérêt pour l'enfant. »

(Mlle Hamaïde, La Méthode Decroly, Education 1932.)

Cette liberté totale n'est guère laissée qu'aux petits du jardin d'enfants. Très vite on en vient à un programme arrêté à l'avance qui combine ce que nous appellerons les centres d'intérêt dirigés et les centres d'intérêt occasionnels. Decroly et ses collaborateurs ont toujours été partisans d'un programme esquissé à l'avance et prévoyant dans ses grandes lignes les sujets traités, les observations et les expériences entreprises, les exercices de langage, de lecture, d'expression écrite, de dessin et les travaux manuels. Dans « Le calcul et la mesure au 1<sup>er</sup> degré », on trouvera, p. 10 à 14, une assez longue justification de cette manière de procéder. Avec les élèves encore plus âgés, le programme se fait plus rigide et dans l'ensemble laisse moins d'initiative aux enfants. Les intérêts fondamentaux étant fixés, ils sont classés dans l'ordre où nous les avons énumérés. Le maître affecte un temps nettement délimité au développement de chacun d'eux. La classe discute avec lui le développement de chaque centre d'intérêt. Au cours d'une scolarité, les centres d'intérêt reviennent périodiquement dans un ordre que nous empruntons au 2<sup>e</sup> cahier d'initiation à la méthode Decroly :

3 à 6 ans jardin d'enfants	6 à 8 ans 1 <sup>er</sup> degré	8 à 14 ans 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> degrés	14 à 18 ans préparation aux études supérieures
Centres occasionnels fournis par le milieu immédiat	Cycle général en 1 an Centres fragmentaires	Un centre par an (le même pour toute la classe)	Centres spécialisés animant les branches d'un même groupe

D'ordinaire chaque programme est synthétisé sous forme de tableaux. En suivant la colonne de gauche de l'un de ces tableaux, nous avons le développement du centre d'intérêt dans le sens exploration du milieu et étude des besoins de l'enfant. Voici, par exemple, comment « Vers l'école rénovée »

de Decroly et Boon présente La lutte contre les intempéries :

« Ce besoin comprend surtout la lutte contre le froid, puis subsidiairement, contre les températures trop élevées, aussi contre l'humidité, le vent, etc... »

L'ordre des idées de l'année est présenté comme suit :

**Premier mois****PHENOMENES BIOLOGIQUES  
EN RAPPORT AVEC LA LUTTE  
CONTRE LES INTEMPERIES**

Observation des plantes, des animaux comparés à l'enfant.

Rappel ou exposé avec démonstrations du mécanisme de la nutrition, des combustions internes (digestion, respiration, circulation).

Influence de l'alimentation sur la température du corps.

Influence du froid et de la chaleur sur la peau. Influence de l'eau froide ou de l'eau chaude sur la peau.

Influence de l'air en mouvement.

Influence du mouvement sur la température de certaines parties du corps.

Comparaison avec les plantes et les animaux.

Manière dont certaines plantes types se préservent contre le froid, la chaleur, l'humidité, le vent.

Manière dont certains animaux-types se préservent contre les mêmes facteurs.

**Deuxième et troisième mois****LES ANIMAUX ET LA LUTTE  
CONTRE LES INTEMPERIES**

a) Etude des animaux examinés et groupés en se basant sur les moyens de lutter contre le froid, la chaleur, l'humidité, le vent. — Exemples :

**Pour le froid :** animaux couverts de plumes, de poils ; animaux ayant une couche de graisse ; animaux se réfugiant dans la terre, dans les rochers, les arbres, etc. ; se construisant des abris, etc.

b) Etude des animaux groupés en se basant sur l'aide qu'ils fournissent à l'homme pour se préserver des intempéries : animaux qui

fournissent leur peau, leur fourrure, leurs poils, leurs plumes, leur soie, etc....

L'usage de la laine, fabrication des vêtements en laine. Elevage, récolte, filature, tissage (réaliser tout ce qui est possible).

c) L'aide que l'homme donne aux animaux pour les préserver contre les intempéries.

**Quatrième et cinquième mois****LES MINERAUX ET LA LUTTE  
CONTRE LES INTEMPERIES****Sixième et septième mois****LES VEGETAUX EXAMINÉS ET GROUPÉS  
D'APRÈS LE POINT DE VUE  
PRESERVATION contre les INTEMPERIES****Huitième mois****LA LUTTE CONTRE LES INTEMPERIES  
ET LE MILIEU HUMAIN****Neuvième mois****LA LUTTE CONTRE LES INTEMPERIES  
ET LES ASTRES****Dixième mois****RECAPITULATION  
essais de synthèses en tableaux,  
graphiques avec dessins, etc....**

Si, au contraire, nous suivons de gauche à droite les diverses colonnes des tableaux decrolyens, nous avons alors ce que nous avons appelé le développement fonctionnel des programmes : observation, mesure, association dans l'espace, association dans le temps, expression.



## IX. Rapports entre le programme Decroly et les techniques

Comparons le programme Decroly et les groupes d'études dont parlait Dewey. Nous constatons que ce programme offre un équivalent des études faites en vue de l'acquisition d'un savoir. Son but est, en effet, la recherche de connaissances organisées par une activité intellectuelle. Les informations ne sont d'aucun prix pour lui. On peut ajouter encore que ce programme offre la matière d'études disciplinaires sans isoler l'activité intellectuelle des réalités de la vie. Mais les techniques n'apparaissent pas dans ce programme. Où situer l'apprentissage de la lecture ? celui du calcul (étude de la numération, des tables, des diverses opérations) ? Les exercices de grammaire et ceux de vocabulaire peuvent-ils s'insérer quelque part au milieu de toutes ces enquêtes et de tous ces plans d'études ? Etudie-t-on systématiquement l'orthographe à l'école Decroly ? Un légitime embarras risque de troubler les instituteurs.

Il est exact que programme decrolyen et programme « technique » paraissent très peu s'accorder ensemble. Les techniques sont difficiles à insérer dans un programme d'activités libres parce qu'elles ont leurs nécessités propres et que leur étude exige beaucoup plus l'ordre et la contrainte que la liberté. On imagine mal qu'on puisse étudier à fond les mathématiques, même élémentaires, en attendant que l'occasion pose les problèmes. Le premier qui s'offrira peut être excessivement ardu et requérir des connaissances que le sujet n'a pas eu le temps d'acquérir. Le volume du cylindre peut se poser avant la surface du cercle et l'opération sur les nombres décimaux avant l'opération sur les nombres entiers. L'étude d'une technique obéit à un ordre logique qui gradue très savamment les difficultés. Nos instructions officielles ne cessent, par exemple en ce qui concerne les mathématiques, de faire valoir le prix des progressions et des enchaînements rigoureux.

Les progrès de l'élève dans l'étude d'une technique dépendent encore d'un véritable dressage, d'un entraînement à vaincre la difficulté présentée à de multiples reprises jusqu'à ce que, grâce aux effets de l'habitude, une habileté soit vraiment acquise. L'enseignement de l'orthographe nous présente l'exemple typique de ces répétitions, sans lesquelles il ne serait pas possible de fixer

la graphie capricieuse des mots de notre langue. En songeant à cette discipline, une troisième remarque se présentera d'elle-même à l'esprit du lecteur : les techniques sont rébarbatives parce qu'elles ne mobilisent pas immédiatement l'intérêt. Elles sont requises pour des buts lointains, inaperçus par les enfants dans les commencements. Un tel esprit s'accorde peu avec l'effort joyeux et l'intérêt qui s'attachent aux C. I. decrolyens. Et pourtant il y a là des nécessités qu'on n'étudie pas quels que soient les dangers : la mécanisation sans souplesse rebelle à l'utilisation pratique déclanchée par les procédés normaux de la vie et la schématisation des problèmes dits « éducatifs ».

Etant donné l'obligation de conserver les techniques, comment donc respecter le principe posé par Dewey : « Pour qu'une habileté pratique, une technique effective puisse être utilisée avec l'intelligence, il faut que l'intelligence ait coopéré à son acquisition. » (Op. cit. p. 75.)

Decroly a résolu le problème d'une double manière : 1° En trouvant une liaison entre la technique et l'intérêt ; 2° en donnant à la technique une « matière » prise aux programmes. L'intérêt, et même un intérêt puissant est susceptible d'être attaché à l'apprentissage d'une technique ; il suffit que l'enfant sente un impérieux besoin de maîtriser une technique pour qu'il se mette à l'étudier avec passion. A ce moment-là, l'enfant devient capable d'efforts extraordinaires et produits avec plaisir. On le verra s'absorber dans l'étude des opérations ou accumuler les exercices de grammaire et d'orthographe. Il y a un moment précis que l'éducateur psychologue doit savoir découvrir pour profiter des bonnes dispositions de l'enfant : l'instant de l'apprentissage de la lecture quand il ne se contente plus des histoires qu'on lui raconte, quand il a éprouvé le besoin de rédiger lui aussi « un livre de vie », quand il désire correspondre avec un des siens ou un camarade ; l'instant de l'utilisation des mesures légales du système métrique quand l'enfant a aperçu qu'en se servant des mesures naturelles, il ne peut comparer ses résultats à ceux de ses camarades (les « mains » de tous ne sont pas également longues) ou qu'il n'arrive pas à des résultats constants (les graines ou les marrons qui lui servaient de poids se dessèchent). (Voir le calcul et la mesure au 1<sup>er</sup> degré.)

Deux conséquences découlent de cette prise de position à l'égard des techniques. Decroly retarde l'étude des « branches-outils » et la place après le moment que nous avons adopté à l'école primaire. Entre 6 et 7 ans, l'observation suffit encore pour motiver l'activité intellectuelle sans qu'il soit nécessaire de recourir à la lecture pour la documentation. Decroly juge que nous apprenons trop tôt à lire et qu'ainsi l'élève ne comprend pas la portée de son acte : Il attend donc que l'impulsion à la lecture vienne de l'activité intellectuelle appliquée au développement du programme. Ce retard a pour effet un gain de temps dans la durée des acquisitions pour la double raison que l'enfant a plus de maturité et que l'énergie qu'il dépense est tellement plus considérable qu'elle amène de rapides progrès.

Une fois les premiers rudiments de la technique acquis, au besoin en concentrant spécialement les efforts sur cet apprentissage, Decroly ne sépare plus les progrès de la technique de l'avancement dans le programme. Le programme fournit alors la matière de tous les exercices requis par la progression logique de la technique. Le calcul et la lecture en offrent encore l'exemple. A chaque moment l'instituteur établit des liaisons transversales entre ses deux programmes, l'un se développant selon les exigences de la logique et l'autre selon les incitations de la vie. A l'époque de l'apprentissage des

20 premiers nombres, on comptera des bœufs, des moutons et des chèvres si le C. I. porte sur l'élevage ; on se servira de fruits : pommes, poires, prunes, oranges, etc., si, au contraire, l'attention des enfants s'est portée sur la récolte d'automne. Des liaisons semblables pourront être établies durant toute la scolarité puisque chaque programme d'observations a pour compléments des exercices de mesure et de nombreux calculs.

L'exemple de l'apprentissage de la lecture par la méthode globale est peut-être encore plus significatif. Les procédés de la lecture globale peuvent très bien s'accorder avec un enseignement livresque et ce n'est pas répondre aux vœux du Dr Decroly que de suivre la démarche analytique d'une lecture « idéo-visuelle ». Au livre qui peut fournir la matière de la lecture, on doit préférer, pour les débutants, l'exercice de langage qui en partant des événements vécus par la classe, fournira le stock de phrases élémentaires que les enfants retiendront d'autant plus vite qu'ils en saisisseront aisément le sens. Le premier livre de lecture est fourni par le livre de vie du cours préparatoire ; le second, par les livres de vie échangés avec les camarades d'une école correspondante.

L'éducation Decroly réussit donc à intégrer les techniques à son programme de vie, à la pénétrer d'une âme nouvelle et à leur conserver leur sens de moyens et d'outils au service de la pensée.



Pour achever un exposé sur l'éducation Decroly, il faudrait dresser une contre-partie à tout ce que nous venons d'écrire et qui ramène cette éducation à un système. Cette éducation peut prendre cet aspect tellement ses éléments sont bien liés les uns aux autres et à cause de la puissance de synthèse de son initiateur. Mais elle est aussi et surtout suivant l'expression de Claparède, « une méthode de vie » :

« C'est de son esprit beaucoup plus que de sa lettre qu'il s'agit de s'inspirer. Et si je fais cette remarque, continuait le psychologue genevois, ce n'est pas du tout que j'aie la moindre critique à faire au plan qui nous est soumis, plan qui résulte à la fois des conquêtes de la psychologie et de celles de l'expérience, qui a été élaboré par l'un des meilleurs connaisseurs qui soient de l'âme enfantine, et dont une expérience couronnée d'un succès indiscuté a démontré la valeur.

Mais je ne puis oublier que l'éducation est un art, et que dans tout art, s'il y a la méthode qui, en pédagogie, est d'une importance qu'on a trop sous-estimée, il y a aussi l'artiste. Si le programme Decroly a donné de si bons résultats, c'est sans doute qu'outre sa valeur intrinsèque, il a encore eu l'avantage d'être appliqué sous la direction de celui qui l'a créé, et à la vision duquel il répond. »

Ces lignes sont parfaitement justes. Decroly eut le génie d'être un éducateur complet et un pédagogue sans idées brutalement arrêtées ; modeste, par dessus le marché, il avait le sentiment d'ouvrir seulement une voie et il aurait sans doute abandonné toute son œuvre scientifique pour faire dix fois plus de bien autour de lui. Aussi cette grande figure demeure-t-elle un noble exemple ; il n'a pas mis de distance entre les éducateurs et lui-même ; il est le premier d'une lignée et il nous invite amicalement à le suivre.

C'est sans doute le plus proche et le plus tempéré de tous les théoriciens de la pédagogie nouvelle en même temps que le plus riche et le plus humaniste (au sens actuel et moderne du mot). La conversion à une pédagogie nouvelle a tout avantage à commencer par une adhésion à l'œuvre du Dr Decroly (1).

J. HUSSON.

(1) Nos lecteurs nous demanderont peut-être comment introduire, d'une manière si modeste

soit-elle, l'esprit decrolyen dans leurs classes. Ils invoqueront surtout nos programmes, nos horaires et nos emplois du temps comme obstacles à l'essai des programmes et de la méthode Decroly. Nous leur répondrons qu'il est possible de surmonter partiellement la difficulté en étudiant le milieu local (étude prescrite par les conférences pédagogiques). On réservera à cette étude les heures d'activités dirigées et de plein air. Les centres d'intérêt seront alors développés suivant la méthode d'observation-association-expression. Nous en donnons un exemple en appendice.

## APPENDICE

### Plan de travail pour un centre d'intérêt

#### La crue de la Meuse

##### I. OBSERVATIONS ET DOCUMENTATION

A) Classes promenades le long de la Meuse : (au moins deux classes-promenades durant la semaine : continuer si la crue se prolonge).

Itinéraire des classes promenades : au pont de Mézières :

sur la rive droite de la Meuse, à Montcy et le long du Mont Olympe, avec arrêt au pont de Montcy ;

sur la rive gauche de la Meuse, de l'E. N. de Garçons, jusqu'à la Place du Moulinet ; à l'île du Vieux Moulin.

Objet de ces classes promenades :

Leçons de vocabulaire sensoriel : la couleur des eaux — les mouvements des eaux — la vie de la rivière.

Exercices d'observations :

La hauteur des eaux : le long des rives, sous les ponts (relevés journaliers, l'extension de la rivière, endroits où la rivière quitte son lit, parties inondées, surfaces inondées.

La vitesse du courant : au milieu du fleuve, sur la rive concave, sur la rive convexe.

Notion du débit du fleuve — Ce que charrie la rivière — Que devient la circulation sur la rivière — Que devient la circulation le long des rives, des routes, sur les ponts.

Les travaux de protection : les brise-vagues, la défense des ponts, la défense des rives, l'amarrage des bateaux, explication de la construction des ponts, des routes, des barrages, des digues.

B) Historique de la crue par la documentation.

Le calendrier météorologique de janvier et de février (étude détaillée et confection progressive).

Le mouvement de la crue : l'annonce de la crue, la crue, les oscillations de la crue,

la décrue. — La crue vue tout le long du fleuve.

Utiliser les journaux. Le service des ponts et chaussées publie des renseignements journaliers. Constituer un dossier de documentation auquel on se reportera les autres années pour d'utiles comparaisons.)

C) Enquêtes :

— Recherches sur les crues antérieures, notamment celle de 1926 : enquête auprès des parents ; recherche de vieux journaux.

— Ce que devient le travail sur les quais.

— Interview d'un marinier. Que pense-t-il de la crue ?

— Les effets de la crue ; collectionner les articles de journaux (ex. le passage d'un autobus sur un pont qui s'écroule.)

— Enquête auprès d'un fonctionnaire du service des ponts et chaussées, etc...

##### II. PARTIE LITTÉRAIRE ET DRAMATIQUE

— Choix de beaux textes de prose et de vers sur la Meuse (C. Lemonnier, Dumont-Wilden, Ch. Delchevalerie, Noël Rust.)

— Choix de textes sur les inondations. (Applications : lectures, dictées, C.P.)

##### III. ASSOCIATIONS

Géographiques : révision du régime des fleuves français.

Scientifiques : la protection contre les inondations.

Historiques : historique de la lutte contre les inondations.

##### IV. TRAVAUX CARTOGRAPHIQUES

Carte de la Meuse avec progression de la crue : horaire, débit.

Carte des parties inondées aux environs de Charleville, en indiquant la progression journalière de l'inondation.

Calendrier météorologique de l'époque de la crue.

Graphique indiquant la montée des eaux au pont de Mézières.

(Charleville, Février 1946.)

## Détail d'un point de programme développé

### Le travail

OBSERVATION	MESURE
<p><b>Ravinements</b> causés par la pluie (plaine de l'école, la drève, un torrent, un ruisseau).</p> <p><b>Creusement</b> d'une vallée: méandres, rives, versants (vallées de l'Ohain, de l'Orneau, de la Meuse).</p> <p><b>Propriétés</b> de l'eau. Evaporation, ébullition, congélation, condensation. Solutions : corps solubles, insolubles. Analyse, synthèse. Hydrogène, oxygène.</p> <p><b>L'eau et les liquides :</b> Pressions : principe de Pascal, pompes, principe d'Archimède. Equilibre : vases communicants, siphon, jet d'eau, écluse, ascenseur (canal avec écluses, ascenseur de Houdeng).</p> <p><b>Utilisation :</b> Force motrice. chute, moulin (Ohain), presse hydraulique, turbine hydraulique, machine à vapeur. Transports et communications : bateau, locomotive.</p>	<p><b>Longueurs, largeurs, profondeurs</b> de ravinements, de rivières, de fleuves.</p> <p><b>Formes, surfaces, volumes</b> de récipients, bassins, canaux, réservoirs.</p> <p><b>Températures</b> d'ébullition, congélation, fusion, etc.</p> <p><b>Calorimétrie:</b> quantités de charbon utilisées pour la production de vapeur, pour la fusion de la glace, etc.</p> <p><b>Densités</b> des corps par rapport à l'eau. Parties immergées des corps flottants.</p> <p><b>Capacité et tonnage</b> d'un navire.</p> <p><b>Vitesse, force, travail, puissance</b> d'un courant, de navires.</p> <p><b>Pression, force</b> d'expansion de la vapeur.</p> <p><b>Durées</b> d'ébullition, d'écoulement, d'évaporation ; du passage d'une écluse ; de la montée d'un ascenseur, etc....</p>



par des enfants de 12 à 14 ans

## L'eau

### ASSOCIATION

#### Erosion :

eaux ruisselantes ;  
eaux courantes ;  
cycle de l'eau.

**Creusement des vallées.** Lit, versants, largeur, méandres, rives ; courant ; amont, aval ; affluent, confluent ; estuaire, creusements en terrains meubles, durs, etc.

**Formation de grottes** (Grotte de Spy). Principales grottes de Belgique, du Monde.

#### Erosion marine.

Falaises, baies, caps, golfes, etc.....

#### Alluvionnements.

Cônes d'éboulis des torrents ; rives. (Polders de l'Escaut) ; deltas ; les grands deltas ; plages.

#### Utilisation.

Irrigation. (Agriculture).  
Lavage (laines Vesdre).  
Rouissage (lin, Lys).  
Force motrice: houille blanche  
Transport et communication : cours d'eau, navigables, canaux, ports (Bruxelles, Anvers) flottage.  
Rôle des fleuves : actuellement et dans l'histoire.

**Navigation à travers les âges :** navire, boussole (faire le point), ports, découvertes géographiques.

### EXPRESSION

**Vocabulaire** se rapportant aux acquisitions nouvelles. Observations nouvelles. Observation et utilisation des mots nouveaux.

Définition et explication de termes. Sens propre et figuré. Homonymes. Synonymes. Antonymes.

**Grammaire.** Classification grammaticale des mots nouveaux. Conjugaison des verbes employés. Exercices visuels, dictées, analyses de textes se rapportant au sujet étudié.

**Causeries** faites par les enfants. (Les moulins à eau. Une excursion à Anvers. Construction de bateau au XVI<sup>e</sup> siècle. Le « Normandie », etc...)

**Lectures, récitations, théâtre et chants,** choisis dans les sujets traités.

**Dessin.** Bateaux, écluses, ports, mer, plage.

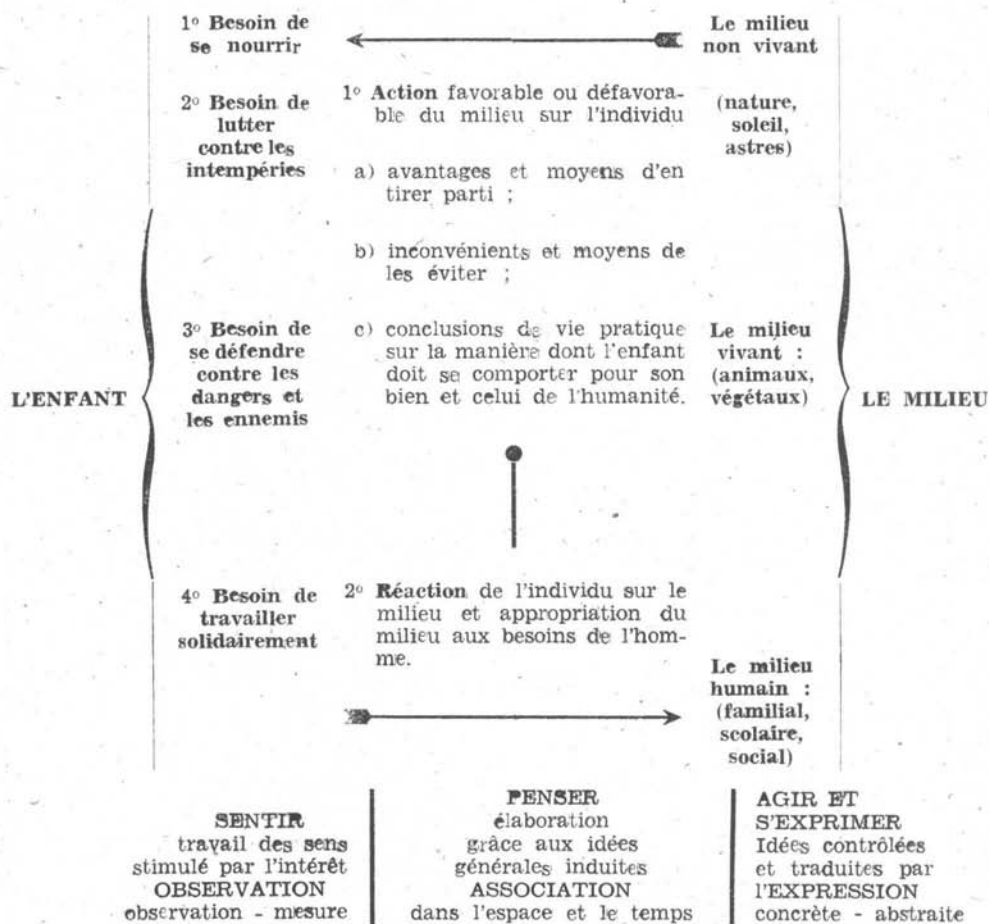
Croquis pris au cours des visites et illustration des cahiers.

**Modelage.** Vallée, grotte, falaises, torrents, bateaux, cartes en relief.

**Menuiserie.** Cartes-puzzles, bateaux.

**Divers :** jet d'eau, pompe, puits : écluse, barrage, moulin à eau.

## SCHEMA DE L'EDUCATION DECROLY



manière d'envisager chaque centre d'intérêt

# BIBLIOGRAPHIE

*Observations.* — Nous ne citons ici que les ouvrages importants. De courtes notes indiquent la valeur et la portée de ceux-ci. Le classement suggère l'ordre de lecture que nous jugeons préférable pour l'initiation à la méthode Decroly.

1. GALLIEN, FONTEYNE, CLARET, DEGAND : *Initiation à la Méthode Decroly*, cinq fascicules de la Collection Bleue, Editions du Centre National d'Education à Uccle, 1937.

Les cinq fascicules se décomposent ainsi :

1. *Principes et méthodes. L'École Decroly, L'Ermitage* ;
  2. *L'observation et la mesure* ;
  3. *L'association* ;
  4. *L'expression* ;
  5. *Expérience pédagogique de langage visuel graphique, Méthode globale*. Les collaborateurs directs du Dr Decroly ont su présenter sous une forme remarquable l'initiation à une méthode qu'il ont découverte dans l'enthousiasme en vivant près du maître.
2. HAMAÏDE (Amélie) : *La Méthode Decroly*, Neufchâtel, Paris, Editions Delachaux et Niestlé, in-16, 1922.
- Exposé complet de la pédagogie de l'école de l'Ermitage et compte rendu détaillé des résultats obtenus au cours de quatre années d'application dans une classe de 4<sup>e</sup> année, école moyenne C à Bruxelles.
3. DECROLY et BOON : *Vers l'école renouvelée*, Bruxelles, Lebègue, 1921. Bref opuscule mettant en relief les idées maîtresses du Dr Decroly.

4. DEWEY : *Comment nous pensons*, trad. par le Dr Decroly, Paris, Flammarion, édit., 1929.

Une philosophie et une psychologie qui serviront d'introduction indispensable aux conceptions decrolyennes.

5. DECROLY et M<sup>lle</sup> MONCHAMP : *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1914, in-16.

Indispensable aux institutrices des écoles maternelles et des cours préparatoires.

6. DECROLY et HAMAÏDE : *Le calcul et la mesure au premier degré de l'École Decroly*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1932, in-16.

Même remarque que pour le précédent volume.

7. MAWET (Lucienne) : *Lecture globale idéale*. Editions de l'Imprimerie à l'École, Vence.

Il y a beaucoup de méthodes de lecture globale et quelques-unes s'éloignent énormément de la pratique de l'école vivante. Mme Mawet explique comment il faut respecter la voie naturelle et elle démontre par l'expérience comment la technique de l'imprimerie ainsi que les échanges des livres de vie sont les seuls moyens qui permettent de favoriser au mieux l'extériorisation de l'enfant.



# POUR L'ECOLE MODERNE FRANÇAISE

---

La modernisation de notre école suppose des outils nouveaux et la modification de nos techniques de travail.

Nos Brochures d'Education Nouvelle Populaire sont les modes d'emploi de ces outils et constituent l'initiation élémentaire indispensable à nos techniques.

Tous les éducateurs doivent les lire.



Vous lirez également avec profit le livre de  
C. FREINET : *L'Ecole Moderne Française* . . . . . 60. »  
— *Conseils aux Parents* . . . . . 50. »



Vous vous abonnerez à la revue pédagogique de la C.E.L. :  
*L'Educateur* (bimensuel), un an . . . . . 250. »  
à *Enfantines*, brochures mensuelles pour enfants,  
un an . . . . . 40. »  
à *La Gerbe*, journal scolaire d'enfants (mensuel),  
un an . . . . . 50. »



EDITIONS DE L'ECOLE MODERNE FRANÇAISE

CANNES (A.-M.)

C.C. Freinet 115.03 Marseille